

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Hariduskorralduse õppekava

Reet Paatsi

KUTSEKOOLIDE ÕPETAJATE POOLT OMA TEGEVUSI ÕPETAMISEL  
KIRJELDAVATELE VÄIDETELE ANTUD HINNANGUTE VÕRDLUS 13  
KUTSEKOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: Heiki Krips

Läbiv pealkiri: Õpetajate tegevused õpetamisel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Heiki Krips (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik (PhD)

.....  
(Allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus .....	3
1. Õpetaja tegevused õpetamisel .....	5
1.1. Õpetaja tegevused õppimist ja arengut toetava õpikeskkonna loomisel .....	5
1.2. Õppemeetodite kasutamine .....	9
1.2.1. IKT vahendite kasutamine õppemeetodina .....	12
1.3. Hindamine ja tagasiside.....	14
1.4. Erinevate karakteristikutega õpetajate tegevuste võrdlusuuringutest.....	16
1.5. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	20
2. Metoodika.....	20
2.1. Valim .....	20
2.2. Mõõtevahend .....	21
2.3. Protseduur.....	22
3. Tulemused .....	23
3. 1. Kutsekooli õpetajate hinnangute faktormudel.....	23
3.2. Kutsekoolis töötavate erinevate karakteristikutega õpetajate hinnangute võrdlus....	25
4. Arutelu .....	28
4.1. Töö praktiline väärtus ja piirangud.....	32
Kokkuvõte .....	33
Summary.....	34
Kasutatud kirjandus .....	37
Lisa .....	45

## Sissejuhatus

Tänapäeva pidevalt arenevas ühiskonnas on hästi toimiva ja konkurentsivõimelise riigi üheks tunnuseks nii erialaselt kui ka igapäevases elus edukalt toime tulev elanikkond. Leitakse, et selline kutseharidussüsteem, mis vastab tööandjate vajadustele ja annab noortele oskused igapäevases elus toimetulekuks, toetab olulisel määral nii tööandjate rahulolu kui ka riigi konkurentsivõime tõusu. (OECD, 2011)

Kuigi tööandjad eeldavad, et kutseõppeasutuse lõpetanud noor inimene on pädev nii oma erialal, kui saab elus iseseisvalt hakkama, on nad valmis panustama tema tööalaste oskuste lihvimisse. Samas tõdevad tööandjad, et nii riik kui ka kutsekoolid ise peaksid tegelema kutsehariduse populariseerimisega, et kutseharidus oleks õpilaste esimeseks valikuks, mitte alternatiiviks, ning kutsekooli lõpetajad oleks motiveeritud ja võimelised iseseisvalt töötama (Nestor & Nurmela, 2013; OECD 2011).

Tööandjad on seisukohal, et kutseõppeasutused peavad tähelepanu pöörama nii kaasaegsete õppevahendite olemasolule kui ka õpetajate tööle. Tööandjate hinnangul on oluline, et õpetajad kasutaksid õpetamisel tänapäevaseid õppemeetodeid, tehnilisi vahendeid ja toetaksid õppijate iseseisvat arengut (Nestor & Nurmela, 2013).

Eesti kutseharidussüsteemi arengukavast 2009-2013 (2009) selgub, et kuigi kutsehariduse kvaliteet ja vastavus tööandjate vajadustele on viimasel ajal tõusnud, tuleb jätkuvalt teha tööd nii kutseõppe populariseerimiseks kui ka kvaliteetse õppe säilitamiseks ja parendamiseks. Selleks tuleb hea seista nii kaasaegsete õppevahendite ja õppekavade olemasolu kui ka heal tasemel õpetajate töötamise eest kutseõppeasutustes. Seda enam, et kutseõppe ühe olulise kvaliteedi näitajana tuuakse esile õpetaja ja tema tegevused õpetamisel.

Eesti kutsekoolide õpetajate struktuuri võib pidada mitmekesiseks. Õpetajaskonna hulgas on nii kutse- ja üldharidusaineõpetajaid kui ka neid õpetajaid, kes õpetavad mõlemas valdkonnas. Meessoost õpetajate osakaal on kutsehariduses suurem kui üldhariduskoolides. Täpsemalt on kutseõppeasutuste õpetajatest 36% mehed. Kutsekoolides töötab nii õpetajaid, kelle vanus on alla 29 aasta, kui neid, kelle vanus on üle 61 aasta. Samuti töötab kutsekoolides nii keskhariduse kui ka kõrgharidusega ning nii pedagoogilise ettevalmistuseta kui ka pedagoogikas kõrgharidust omavaid õpetajaid (Reinhold & Vaher, 2013).

Kuna mitmed autorid (Ajaja & Eravwoke, 2013; Casale-Giannola, 2012; Jepsen, 2005; Opendakker & Van Damme, 2006) on leidnud erinevusi erinevate karakteristikutega õpetajate tegevustel õpetamisel ning Eestis on antud erinevusi kutsekoolides töö autorile teadaolevalt tagasihoidlikult uuritud, siis on käesoleva töö uurimisprobleemiks, millised on erinevused

kutsekoolides töötavate erinevas eas, erineva soo, haridustaseme ja tööstaažiga ning erinevaid aineid õpetavate õpetajate tegevustes õpetamisel. Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised on erinevused kutsekoolis töötavate erinevate karakteristikutega õpetajate hinnangutes, mis on antud oma tegevusi õpetamisel väljendavatele väidetele.

Käesolev töö koosneb neljast peatükist, millest esimeses kirjeldatakse õpetajate erinevaid tegevusi õpetamisel ja nende seoseid õpilaste õppimise ja arenguga ning tutvustatakse varasemaid uurimusi. Uurimistöö teistes peatükkides keskendutakse töö metoodikale, tulemustele ja arutelule.

## 1. Õpetaja tegevused õpetamisel

Carioca et al. (2009) kirjutavad, et kuigi õpetaja professionaalse kompetentsuse kirjeldamiseks on erinevaid viise, saab õpetaja võtmekompetentse käsitleda nelja tegevustasandina, millest klassiruumi tasand kirjeldab õpetaja tegevusi õpetamisel. Autorid kirjeldavad sellel tasandil õpetajate tegevusi, mis on seotud õpikeskkonna kujundamise, õpilaste hindamise, õppemeetodite valiku ning uuenduslike võimaluste (nt IKT vahendid) kasutamisega õpetamisel.

Käeolevas töös keskendutakse õpetajate tegevustele klassiruumi tasandil ehk õpetajate tegevustele õpetamisel.

McBer (2001) kirjutab õpetaja ülesannetest õpetamisel rääkides järgmistest tegevustest: õppeprotsessi planeerimine lähtudes ainekust ja õpilastest, erinevate tegevuste kasutamine õpetamisel ja hindamisel ning õpilasi toetava õpikeskkonna loomine. Tulenevalt Kutseõpetaja Kutsestandardist (2008) on õpetaja ülesandeks planeerida ja viia läbi õppeprotsess, luua positiivne õpikeskkond, analüüsida ja hinnata õppija tulemusi ning toetada õppija arengut. Sealjuures tuleb õpetajal olla paindlik ja arvestada õppeprotsessi planeerimisel ja elluviimisel nii aine kui õpilastega.

De Bruijn (2012) kirjutab, et õpetamisel tuleb õpetajatel lähtuda nii tunni eesmärgist kui asjaolust, et tema tegevused õpetamisel on seotud õpilaste isiksuse kujunemisega. Smith, Douglas ja Cox (2009) on sarnasel seisukohal ning kirjutavad, et õpetajatel tuleb lähtuda oma tegevuste valikul õpetamisel õppetöö eesmärgist ning õpilaste huvidest ja nende arengust. Autorid märgivad, et on oluline, et õpetajad valiks sellised õppemeetodid ja hindamisviisid, mis aitavad kaasa õpilasele turvalise ja arengut toetava keskkonna loomisele.

Erinevad autorid (Fan, 2012; Reeve, 2006) märgivad, et õpetaja peaks õpetamisel püüdlema olukorra poole, kus tal on võimalik arvestada oma tegevuste planeerimisel ja rakendamisel iga õpilase erisustega ning lähtuda tema arengust, huvidest, vajadustest ja väärtustest. Ben-Peretz, Mendelson ja Kron (2003) on seisukohal, et õpetajal tuleb oma tegevused õpetamisel valida nii, et võrdselt heal tasemel oleks võimalik õpetada kõiki aineid ja kõiki õpilasi.

### ***1.1. Õpetaja tegevused õppimist ja arengut toetava õpikeskkonna loomisel***

Mitmete autorite (De Bruijn, 2012; Gagnè & Driscoll, 1992; Rogers & Twidle, 2013) hinnangul on õpetajate kõige olulisem ülesanne oma teadmisi ja oskusi kasutades luua õpilastele õppimist toetav õpikeskkond. Õppimist soodustava õpikeskkonna kirjeldamisel

kasutatakse terminit „positiivne klassikliima“ (*positive classroom climate*) (McBer, 2001). Rocca (2004) defineerib positiivset klassikliimat õpetaja ja õpilaste vahelise vastastikusel austusel põhineva suhtluskeskkonnana. Kyriakides (2006) kasutab õppimist soodustava õpikeskkonna kirjeldamisel mõistet „õppimisekeskne keskkond“ (*learning-centered environment*). Mitchell ja Bradshaw (2013) kasutavad õpikeskkonna kirjeldamisel mõistet koolikliima (*school climate*). Käesolevas töös kasutatakse mõisteid „positiivne klassikliima“, „õppimist soodustav õpikeskkond“, „õppimisekeskne keskkond“ ja „koolikliima“ sünonüümidenä.

McBer (2001) on seisukohal, et üks õpetajate olulisi ülesandeid on rakendada õpetamisel selliseid tegevusi, mis soodustavad sellise õpikeskkonna kujunemist, kus õpilased tunnevad ennast turvaliselt. Ka Kyriakides (2006) kirjutab, et õpetajate ülesandeks on luua selline keskkond, kus õpilastel on hea õppida, mis tähendab positiivset ja turvalist õhkkonda klassiruumis. Sealjuures märgib autor, et positiivse ja turvalise õhkkonna kujundamisel on võrdselt olulised nii õpilaste omavahelised suhted kui ka õpetaja ja õpilaste vaheline suhe.

Rocca (2004) kirjutab, et õpetaja poolt loodud õppimist soodustav õpikeskkond on positiivselt seotud õpilaste sooviga osaleda õppetöös. AlKandari (2012) märgib, et positiivne klassikliima suurendab õpilaste valmisolekut osaleda aktiivselt õppetöös, mistõttu õpetajatel on paremad võimalused neid nii õppe- kui hindamisprotsessi kaasata. Mitchell ja Bradshaw (2013) leiavad, et sellise õpikeskkonna kujundamine, kus õpilased tunnevad ennast hästi, on positiivselt seotud õpilaste õpitulemustega.

McBer (2001) kirjutab, et positiivse klassikliima kujundamist soodustavad õpetaja sellised tegevused nagu hoolivuse väljendamine ning nii endale kui ka õpilastele reeglite kehtestamine ja nende järgmine. Õppimist soodustava õpikeskkonna kujunemisele aitavad kaasa õpetajapoolne õpilaste toetamine ja sõbralik käitumine ning distsipliini kehtestamine (Reeve, 2006). Mitchell ja Bradshaw (2013) on seisukohal, et õpetajapoolne kõigi õpilaste võrdne kohtlemine ning hoolivuse väljendamine aitab kaasa õppimist soodustava keskkonna tekkimisele.

Klassikliima kujunemise lahutamatuks osaks on õpilaste ja õpetaja vahelised suhted. Frymier ja Houser (2000) kirjutavad, et kuigi õpetaja ja õpilaste vahel ei peaks valitsema sõbra suhted igapäevases mõistes, peaksid nende suhted olema sõbralikud. Autorid tõdevad, et nii õpetajate suhtlemisoskused kui ka nende avatud suhtlemine (*immediacy*) on seotud õpilaste ja õpetajate positiivse suhte kujunemisega. Krips (2011a) tugineb erinevate autorite (Andersen, 1979; Richmond, Corham, & McCroskey, 1987) öeldule ja kirjutab:

Avatud suhtlemine (*immediacy*) on termin, mida kasutatakse, kirjeldamaks teatud kindlaid sõbralikkust ja hoolivust väljendavaid käitumisviise. Õpetaja avatud suhtlemist on algselt käsitletud kui õpetaja mitteverbaalsete toimimis-viiside kogumit (*nonverbal immediacy*), mis suurendab õpilase ja õpetaja „lähedust”. Need toomis-viisid on: silmside loomine ja hoidmine, pinge puudumine poosis, toetavad žestid, sõbralikkust väljendav miimika, sobiva distantsi valik ja sõbralik hääletoon. (lk 17)

Rääkides positiivse klassikliima kujunemisest ja õpetaja ning õpilaste vahelistest suhetest, leiab Fan (2012), et positiivse klassikliima kujunemisele aitab kaasa, kui õpetaja on alati sõbralik ning valmis oma õpilasi aitama ning tunneb huvi oma õpilaste probleemide ja nende lahenduste vastu. Õpetaja ja õpilaste positiivsete suhete kujunemisele aitab kaasa, kui õpetaja kasutab õpetades tegevusi, mis väljendavad õpilaste suhtes nii austust kui ka hoolivust. Krips, Siivelt ja Rajasalu (2012) kirjutavad, et õpetaja ja õpilaste positiivsete suhte kujunemist soodustab nii õpetaja kehtestav käitumine distsipliini loomisel kui ka õpetaja hoolivust väljendavad tegevused. AlKandari (2012) märgib, et õppimist soodustava keskkonna kujunemist toetavad õpetaja heatahtlikust väljendavad tegevused nii õpilaste distsiplineerimisel kui ka sellises olukorras, kus õpilased pakuvad välja mittekohaseid lahendusi.

Mitmed autorid (Comadena, Hunt, & Simonds, 2007; Fan, 2012; Krips, 2013) on seisukohal, et hoolivust väljendavad tegevused on õpetamisel oluliseks osaks õpetajate tööst. Õpetaja hoolivuseks (*caring*) nimetab O'Connor (2008) õpetaja mõtteid, tegevusi ja emotsioone, mis on inspireeritud soovist oma õpilasi motiveerida, aidata ja julgustada. Deiro (2003) kirjutab, et õpetaja hoolivust väljendavad tegevused peavad olema valitud nii, et need aitaks kaasa õpilaste õppimisele. Krips (2013) märgib, et õpetaja hoolimine oma õpilastest peab väljenduma tema tegevustes, et õpilased seda tajuksid.

Uurides õpetajate hoolivat käitumist, kirjutab O'Connor (2008), et ühelt poolt leiavad õpetajad ise, et nad peavad õpetades olema hoolivad ja suhtuma õpilastesse poolehoiuga. Teisalt on õpetajad arvamusel, et kui õpetajas ei ole hoolivust, siis ei maksa seda teesklema hakata. Krips (2013) kirjutab, et õpetajad saavad endale ise hooliva hoiaku kujundada.

Läänemets, Kalamees-Ruubel ja Sepp (2012) leiavad oma uurimuse käigus, et õpilased hindavad kõrgelt just neid õpetajaid, kes väljendavad oma hoolivust ja sõbralikkust. AlKandari (2012) nendib, et õpilastele meeldib, kui õpetajad pöörduvad nende poole tunnis neid nimepidi kutsudes. Comadena et al. (2007) on seisukohal, et õpetaja hoolivust väljendavad tegevused on seotud positiivselt õpilaste õpimotivatsiooni ja õpitulemustega. Muller (2001) kirjutab, et käitumisraskustega õpilased on samuti valmis õppima eelkõige nende õpetajate

tundides, kes tunnevad huvi oma õpilaste vastu, tunnustavad neid ja väljendavad oma hoolivust.

Säälik, Mikk, Krips ja Kalk (2013) märgivad, et kui õpilased tajuvad oma õpetajaid rangetena ning samal ajal hoolivatena, siis on see positiivselt seotud õpilaste õppimisega. Autorid kirjutavad, et õpetajapoolne rangus ja nõudlikkus soodustavad õppimist toetava õpikeskkonna kujunemist. Õpetajapoolset rangust aga ka reeglitest kinnipidamist ja sundi väljendavad näiteks järgmised tegevused: range käitumine, reeglite selgitamine ja nendest kinnipidamine, õpilaste sundimine, et nad teeksid, mida tuleb teha, ning hääle tõstmine, et paika panna õpilane, kes korda rikub.

Uurijad Riley, Lewis ja Brew (2010) leiavad, et range käitumine ja hääle tõstmine on õpetaja enamlevinud tegevused õpilaste väärkäitumise korral tunnis. Autorid kirjutavad, et õpilaste reaktsioon õpetaja sellisele tegevusele on erinev. Mõned õpilased võivad vastata agressiivse käitumisega, teised aga võivad lõpetada mittekohase tegevuse. Fan (2012) kirjutab, et tavaliselt ei aita õpetaja agressiivne käitumine kaasa probleemi lahendamisele, vaid pigem suurendab psühholoogilist distantsi õpilaste ja õpetaja vahel. Autor leiab, et see omakorda võib nii raskendada probleemsete olukordade lahendamist kui soodustada nende esilekerkimise sagedust. Rocca (2004) toob näite, mille kohaselt õpilaste puudumine võib suurenda nende õpetajate tundidest, kus õpilased tajuvad õpetaja poolt verbaalselt agressiivset käitumist, nagu vandumine, õpilaste narrimine või alavääristamine. AlKandari (2012) leiab, et õpetaja negatiivne või halvustav suhtumine tõenäoliselt vähendab õpilaste aktiivset osalemist tunnis. Krips (2013) kirjutab, et vahel võib õpetaja agressiivne käitumine viia olukorrani, kus õpilane näeb õpetajas ebameeldivat inimest ja isegi vihkab teda.

Õpetaja agressiivse käitumise kohta on oluline märkida, et õpilastel on kalduvus vähem õppida nende õpetajate tundides, kus nad tajuvad õpetaja negatiivset suhtumist ja agressiivsust (Fan, 2012). Säälik (2012) kirjutab, et õpilased, kelle õpitulemused on võrreldes klassikaaslastega halvemad, saavad sagedamini õpetajate kriitika osaliseks. Autor leiab, et õpitulemuste paranedes tajuvad õpilased üldiselt oma suhteid õpetajatega samuti parematena.

Säälik et al. (2013) märgivad, et õppimist toetava õpikeskkonna kujunemisele aitab kaasa õpetaja nõudlikkus ja kehtestamine. Kehtestamine (*assertiveness*) tähendab oma seisukohtade selget ja sobivat kaitsmist, kasutades selleks kohaseid suhtlemistehnikaid (Wanzer & McCroskey, 1998). Kehtestamisel lähtutakse arusaamast, et enda huvisid kaitstes tuleb teist osapoolt käsitleda endaga võrdse indiviidina, loobumata oma seisukohtadest ja aktsepteerides teise poole seisukohti (Krips, 2011b). Kehtestamisel kasutab õpetaja mitteverbaalset avatud suhtlemist rääkides selge ja vajadusel vaheldusrikka hääletooniga, ning vaatavad sealjuures



õpilastele otsa (Thomas, Richmond, & McCroskey, 1994). Kuigi õpetajapoolset hääle tõstmist on kirjeldatud agressiivse käitumisena, leiavad autorid, et õpetaja poolt hääle tõstmine selleks, et tähelepanu saavutada, on kehtestava käitumise osa.

McBer (2001) kirjutab, et efektiivselt töötav õpetaja seab oma õpilaste ja enda tegevustele kindlad piirid ja selle õpetaja tundides kulub aeg peamiselt õpitegevusele. Autor on seisukohal, et õpetaja võib distsipliini saavutada nii range käitumise ja sunni teel kui ka rakendada tegevusi, mida iseloomustab kehtestamine.

Swinson ja Cording (2002) kirjutavad, et õpetaja kehtestavad tegevused tunnis aitavad kaasa nii tundi segavate intsidentide vähenemisele kui ka käitumisraskustega õpilaste kohase käitumise suurenemisele tunnis. Fan (2012) leiab, et hea õpetaja oskab mittekohase käitumise ära hoida õpilasi pilguga korrale kutsudes. Kehtestavast käitumisest kirjutades märgib Muller (2001), et nii õpiülesannete püstitamisel kui ka õpilasi korrale kutsudes tuleb õpetajal kohelda õpilasi austusega.

Erinevatele autorite tuginedes võib kokkuvõtvalt öelda, et õppimist soodustava keskkonna kujundamisel on oluline osa õpetajate tegevustel, mis väljendavad hoolivust ja sõbralikust ning tegevustel, mis väljendavad õpetaja kehtestavust reeglitest kinnipidamisel.

## ***1.2. Õppemeetodite kasutamine***

Õppemeetodi all mõistetakse erinevaid tegevusi, mis lähtuvad nii õpilastest kui ka õppetunni etapist ja mida rakendatakse õppe- ja kasvatusesmärkide saavutamiseks (Krull, 2000). Autori sõnul on üheks enamlevinud õppemeetodiks loeng. De Bruijn (2012) tõdeb, et loeng on kõige efektiivsem viis paljudele õpilastele korraga uue informatsiooni edastamiseks. Õpetajad kasutavad loengut enamasti kombineerituna teiste tegevustega, mis eeldavad õpilaste aktiivset osalemist õppetöös nagu näiteks arutelu, rühmatöö, iseseisev õppimine jm (Krull, 2000). Arutelu ja õpilastele küsimuste esitamine sobib nii varemõpitu meelde tuletamiseks, õpilaste aktiivseks kaasamiseks tundi kui ka õpilaste teadmiste väljaselgitamiseks (Casale-Giannola, 2012; Krull, 2000). Krull (2000) kirjutab, et rühmatöö kasutamine õpetamisel soodustab lisaks õpilaste teadmiste omandamisele ka õpilaste suhtlemise ja koostöötamise oskuste arengut. Samuti saab õpetaja autori hinnangul õpilaste iseseisvat arengut soodustada ja õppematerjali kinnistada, püstitades õpilastele ülesandeid, mis põhinevad nende iseseisval tööil.

Morris (2005) on seisukohal, et õpetamisel tuleb lähtuda põhimõttest, et õpetatakse õpilast, mitte ainet. Autor leiab, et tunnis tegevuskava planeerimisel tuleb õpetajal lähtuda asjaolust,

et õpilastel võib olla nii erinev sotsiaalne taust kui ka teadmiste tase, ning sellele vastavalt valida oma tegevused. Kirjeldatud põhimõtte viitab õppijakesksele (*student-centered*) õpikäsitlusele, mis on muutumas valitsevaks suunaks õpetamisel (Eesti kutseharidussüsteemi., 2009; Lanka, 2009). Õpilasekeskse õpikäsitluse põhiidee väljendub õpetaja ja õpilase koostöös ning õpilase huvidest ja arengust lähtuvate õppemeetodite ja hindamisviiside väljavalimises ning nende kohandamises õpetatava ainega (Krull, 2000). Mundhenk (2004) märgib, et õpetajal, eriti algajal õpetajal, võib olla raske loobuda ettekujutusest, kuidas ja mida õpilased peaksid tema aines õppima.

Õpilaste aktiivne osalemine õppeprotsessis on tänapäeval levinud õpilasekeskse õpetöö oluline osa (Krull, 2000). Õpilaste aktiivseks kaasamiseks saab õpetaja kasutada erinevaid tegevusi. AlKandari (2012) kirjutab, et õpilaste kaasamist soodustab arutelude ja õpilaste esitluste kasutamine õppetöös. Fredricks, Blumenfeld, ja Paris (2004) märgivad, et õpilastele otsustamisvõimaluse andmine, neile huvipakkuvate ülesannete valimine ja tagasiside andmine on tegevused, mis soodustavad samuti õpilaste aktiivset osalemist õppetöös. Ka De Bruijn (2012) toob õpilaste kaasamise võimalustest rääkides esile arutelu kasutamise kui efektiivselt toimiva õppemeetodi. Autor märgib, et õpilaste aktiivset kaasamist soodustavad õpetaja järgmised tegevused: õpetaja analüüsib koos õpilastega erinevaid juhtumeid, õpetaja aitab õpilastel näha seoseid reaalse eluga ning õpetaja laseb õpilastel ise praktiliselt asju läbi teha. Kinta (2011) märgib, et õppeaine sidumine reaalse eluga õpetaja poolt olukorras, kus õpilased ise seoseid ei märka, aitab kaasa õpilaste huvi tõusule õpetatava aine vastu.

Õpilaste iseseisva õppimise soodustamine ja selleks vajalike oskuste kujundamine on üks kooli peamisi eesmärgi (Krull, 2000). Nii õpilase iseseisvus, iseseisev õppimine (*self-directed learning*) kui ka õpilaste aktiivne kaasamine õppeprotsessi soodustab nii õppimist kui aitab kaasa iseseisvalt elus hakkama saava inimese kujunemisele (Jossberger, Brand-Gruwel, Boshuizen, & Van De Wiel, 2010). Autorid defineerivad iseseisvat õppimist teadvustatud õppeprotsessina, mille käigus vastutuse oma õppimise eest võtab õpilane ise. Reeve (2006) kirjutab, et õpilaste iseseisvat õppimist soodustab õpilaste kaasamine õppeprotsessi ja õpilastele ülesannete põhjendamine, lähtudes nende vajadustest ja väärtustest. Mitmed autorid (McBer, 2001; Reeve, 2006) tõdevad, et õpilastele jõukohast väljakutset pakkuvate ülesannete valimine soodustab õpilaste iseseisvust. Jossberger et al. (2010) kirjutavad, et kuigi õpilaste iseseisvus õppimisel soodustab nende arengut, tuleb õpetajal siiski arvestada asjaoluga, et mitte kõik õpilased ei ole võimelised iseseisvalt õppima. Autorid leiavad, et õpetaja ülesanne on vastavalt vajadusele nii toetada ja suunata õpilast õppimisel kui soodustada iseseisva õppimise oskuste arengut.

Õpilaste iseseisvat õppimist toetavate teguritena kirjeldab De Bruijn (2012) õpetaja järgmisi tegevusi: tähelepanelik kuulamine, õpilastele valikuvõimaluste pakkumine, selliste õppemeetodite valimine, kus õpilased peavad tunnis aktiivselt osalema, õpilaste pingutuste tunnustamine ning õpilaste julgustamine omale õpieesmärkide püstitamisel. Reeve (2006) märgib, et õpilaste küsimustele ja kommentaaridele vastamine on samuti õpilaste iseseisvat õppimist soodustav tegevus.

Üldiselt rakendavad õpetajad oma tunnis hea meelega õpilased iseseisvalt tööle (De Bruijn, 2012). Samas ei tähenda sellise õppemeetodi kasutamine, et õpetajad distantseeriks ennast õppegevusest (Fan, 2012). Õpetajad liiguvad samal ajal, kui õpilased iseseisvalt töötavad, klassis ringi ja jälgivad oma õpilaste tööd (Fan, 2012; Smith, et al., 2009). Juhul kui mõni õpilane on passiivne ja ei võta ühisest arutelust või rühmatööst osa, siis saab õpetaja esitada küsimusi, mis kaasaks vähemaktiivset õppijat (McBer, 2001). Reeve (2006) lisab, et küsimuste teel on võimalik õpetajal välja selgitada, miks õpilane ühisest ülesandest osa ei võta.

Küsitlus ja arutelu õppemeetodina sobivad nii õpilaste teadmiste väljaselgitamiseks, varemõpitu kordamiseks, õpitu kinnistamiseks kui õpitu kontrollimiseks (Krull, 2000). Acar ja Kiliç (2011) kirjutavad, et küsimuste kasutamist õpetamisel saab pidada õppimist toetavaks tegevuseks, kuna see aktiveerib mõtlemisprotsessi, mis on õppimise aluseks. Autorid on seisukohal, et küsimusi esitades on võimalik õpilased aktiivselt õppeprotsessi kaasata nii uue teema õpetamisel, varasemate teadmistega sidumisel kui ka õpilaste teadmiste kontrollimisel. Mitmed autorid (Acar & Kiliç 2011; McBer, 2001; Smith, et al., 2009) on seisukohal, et küsimuste esitamine võimaldab õpetajal saada tagasisidet, kuidas õpilased on õpetatavast aru saanud, mis omakorda võimaldab õpetajal planeerida oma edasise tegevusi õpetamisel.

Õpetaja, kes tihti juhhib diskussioone, küsides õpilastelt küsimusi, rikastab õppimist õpilaste enda kogemuste ja ideedega, mis omakorda suurendab õpilaste motivatsiooni õppida. (AlKandari, 2012). Acar ja Kiliç (2011) kirjutavad, et kuigi õpilaste omavaheline küsimuste esitamine soodustab õppimist enam kui õpetajapoolne küsimuste esitamine, on klassis küsijaks siiski enamasti õpetaja, kuna õpilased ei taha üksteisele teemakohaseid küsimusi esitada.

Küsimuste esitamine õpilastele on heaks võimaluseks iga õpilase personaalse panuse ja teadmiste väljaselgitamisel (Smith, et al., 2009). Autorid on seisukohal, et õpilaste koostööl põhinevate õpiülesannete, nagu näiteks rühmatöö, ühiste projektide teostamine, õnnestumise ja nende hindamise aluseks on positiivse vastastikuse sõltuvuse (*positive interdependence*) kujunemine, mis väljendub õpilaste arusaamas, et üks neist ei saa õnnestuda, kui teised ei

õnnestu. Õpilastele küsimuste esitamist nagu ka koostööle suunatud ülesandeid saavad õpetajad kasutada nii õppe- kui hindamismeetoditena.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpilaste õppimist soodustab see, kui õpetaja kasutab erinevaid õppemeetodeid, ja lähtub nende valikul nii õppe- ja kasvatustöö eesmärkidest kui ka õpilaste vajadustest. Mitmed autorid leiavad, et erinevate õppemeetodite nagu näiteks rühmatöö, arutelude kasutamine, loeng kombineerimine õpetamisel toetab õpilaste õppimist.

**1.2.1. IKT vahendite kasutamine õppemeetodina.** Rääkides IKT vahendite kasutamisest õppetöös, kirjutab Luik (2006), et õpetaja poolt kasutatavad elektroonilised õppematerjalid peavad vastama õpilaste oskustele, teadmistele ja võimekusele. Luik ja Mikk (2008) leiavad, et liiga palju sümbboleid, valemeid ja definitsioone võib ühelt poolt raskendada kõrgema võimekusega õpilastel teksti mõistmist, teiselt poolt suurendada nende huvi aine vastu. Samas madalama võimekusega õpilased ei püüa sarnases olukorras tekstist aru saada, vaid õpivad selle pähe. Autorite hinnangul on teksti mõistmise seisukohalt oluline nii õppematerjali pikkus kui ka kasutatavate uute mõistete arv. Ühelt poolt võib öelda, et õppeprogrammide kvaliteet (näiteks kohene ja lihtne tagasiside õpilasele ja arusaadav tekst) ja disain (näiteks suurema teksti kasutamine nooremate õpilaste õpetamisel) on seotud õpitulemustega (Luik, 2007). Teiselt poolt leiavad Mikk ja Luik (2003), et selliste programmide kasutamine õpetamisel, mille kvaliteeti ei teata, võib pidurada õpilaste arengut. Autorid tõdevad, et hea õpiprogrammi saab ära tunda järgmiste omaduste alusel: instruktsioon on lihtne ja õpilastele eakohane; uus informatsioon on edastatud selgelt ja lühidalt ning on illustreeritud vajalikul määral graafikute või piltidega; ning õpilaste kontrollimine on programmeeritud nii, et õpilased saavad informatsiooni oma arengu kohta õpitavas aines.

Mitmed autorid (Perrotta, 2013; Prei 2010, 2013; Rogers & Twidle, 2013) kirjutavad, et õpetajad kasutavad üha enam oma töös IKT vahendeid. 2010. aastal kasutas endi hinnangul rohkem kui pooltes tundides IKT vahendeid 44 % ja vähem kui pooltes tundides 56% õpetajatest (Prei, 2010). Prei (2013) samalaadse uuringu tulemusena selgub, et IKT kasutamine on aastate jooksul õpetamisel tõusnud. Täpsemalt kasutab oma hinnangul IKT vahendeid vähemalt pooltes tundides 56% ja vähem kui pooltes tundides 44% õpetajatest.

Ootuspäraselt kasutavad õpetamisel IKT vahendeid eelkõige need õpetajad, kes väärtustavad tehnoloogiat õppevahendina (Kim, Kim, Lee, Spector, & DeMeester, 2013). IKT vahendite kasutamist õppetöös soodustavad erinevate autorite sõnul järgmised tegurid: koolis olemas olev tehnoloogia, mida õpetaja saab õppetöös kasutada (Kim, et al., 2013; Loogma, Kruusvall, & Ümarik, 2012; Mumcu & Usluel, 2010), juhtkonna toetav suhtumine (Loogma,

et al., 2012; Perrotta, 2013) ning tugistruktuuride olemasolu (Loogma, et al., 2012). Mumcu ja Usluel (2010) kirjutavad, et IKT vahendite kättesaadavus suurendab nende kasutamise sagedust õpetamisel, aga pole seotud nende kasutamise efektiivsusega. Wang (2002) märgib, et IKT vahendite kasutamise efektiivsuse suurendamiseks on oluline, et õpetajate õpetamisel ülikoolis ja täiendkoolitustel valmistataks õpetajaid ette oma töös IKT vahendeid kasutama.

Perrotta (2013) hinnangul usuvad paljud õpetajad, et IKT vahendite kasutamine õpetamisel pakub lisavõimalusi nii õpetajale kui õpilastele. Mitmed autorid (Perrotta, 2013; Rogers & Twidle, 2013) kirjutavad, et õpetajate arvamuse kohaselt on IKT vahendite kasutamise üheks suurimaks kasuteguriks asjaolu, et tänu nendele on võimalik õppeprotsessi käigus kasutada materjale, mis seni on olnud raskesti kättesaadavad. García-Valcárcel, Basilotta ja López (2014) märgivad, et IKT vahendite kasutamine õppeprotsessi osana soodustab õpilaste mitmekülgset arengut. Mitmed autorid (García-Valcárcel, et al., 2014; Perrotta, 2013; Prei, 2013; Rogers & Twidle, 2013) kirjutavad, et õpetajad on arvamusel, mille kohaselt IKT vahendite kasutamine aitab suurendada õpilaste õpimotivatsiooni, soodustab õpilaste iseseisvumist ja õpilaste enda vastutuse võtmist oma õppimise eest ning teistega koos töötamise oskuse arengut. Perrotta (2013) ja García-Valcárcel, et al. (2014) on veendunud, et õpilaste õpitulemused tõusevad, kui õpetaja kasutab õpetamisel IKT vahendeid.

Peamiselt kasutavad õpetajad IKT vahendeid õppematerjali otsimiseks ja koostamiseks ning õpilaste informeerimiseks (Perrotta, 2013). Prei (2010, 2013) märgib, et õpetajad kasutavad IKT vahendeid õpilastele teemakohaste piltide, videote jms näitamiseks ning oma jutu ilmestamiseks slaidiesitlustega. Samuti on levinud testide lahendamine ning koduste tööde sooritamine ja kontrollimine tehnoloogia vahendusel (Perrotta, 2013; Prei, 2010, 2013). Perrotta (2013) kirjutab, et märksa vähem, võrreldes kirjeldatud tegevustega, kasutavad õpetajad IKT vahendeid vanematega suhtlemiseks ja grupitööde sooritamiseks. Mumcu ja Usluel (2010) märgivad, et õpetajad kasutavad tunnis IKT vahendeid vähem kui väljaspool tundi, mis autorite sõnul võib viidata asjaolule, õpetajad ei oska IKT vahendeid rakendada õppeprotsessi osana. Õpetajate IKT vahendite tagasihoidlikku kasutamist õpetamisel põhjendavad autorid IKT vahendite puudusega koolis. Balanskat, Blamire ja Kefala (2006) näevad IKT vahendite kasutamist takistavate teguritena õpetajate vähest motiveeritust ja oskust ning ebamugavust IKT vahendite kasutamisel. Lisaks mainitud teguritele toovad õpetajad IKT vahendite kasutamise piiranguks esile ajanappust ja usaldusväärsete e-õppematerjalide puudust (Prei, 2013).

Õpilased ise ütlevad, et IKT vahendite kasutamine tunnis muudab õppimise huvitavamaks ja arusaadavamaks (García-Valcárcel, et al., 2014; Prei, 2013). Uurijad Beaula ja Raja (s.a.)

tõdevad, et õpilased on tehnoloogia kasutamisel üsna kompetentsed ning kasutavad endi sõnul IKT vahendeid aktiivselt nii omavaheliseks koostööks kui suhtlemiseks. Osgerby (2013) lisab, et õpilased kasutavad IKT vahendeid veel õppimiseks, õppematerjali otsimiseks ja esitluste tegemiseks. Luik (2006) kirjutab, et kuigi õpilastele meeldib, kui õppetöös kasutatakse IKT vahendeid, eelistavad nad õppida kombineeritult viisil, kus uute teadmiste edastamine ja õpilaste juhendamine toimub klassiruumis ning õpilaste iseseisva töö sooritamine ning selle hindamine toimub IKT vahendite abil.

Ühelt poolt leivad õpetajad, et mõned õpilased ei ole valmis iseseisvalt töötama ning õpilaste tegevust on IKT vahendite kasutamisel raske kontrollida (García-Valcárcel, et al., 2014). Teiselt poolt on õpetaja ülesanne suunata õpilasi iseseisvalt õppima, kasutades selleks IKT vahendite abil nii koostöö kui probleemi lahendamise oskustel põhinevaid ülesandeid (Beaula & Raja, s.a.). Mitmed autorid (Beaula & Raja, s.a.; García-Valcárcel, et al., 2014; Perrotta, 2013) on arvamusel, et IKT vahendid sobivad nii rühma kui iseseisvate õpiülesannete sooritamiseks, arendades sealjuures õpilaste iseseisvust, õpilastele personaalsete ülesannete püstitamiseks ja õpilaste tähelepanu köitmiseks.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et IKT vahendite kasutamine õppetöös soodustab õpilaste mitmekülgset arengut, kuna IKT vahendid sobivad nii iseseisva- kui rühmatöö sooritamiseks. Õpetajad kasutavad IKT vahendeid peamiselt nii õpilastele õpiülesannete püstitamiseks, õppematerjali otsimiseks, õpilastele informatsiooni edastamiseks kui ka õpilaste kontrollimiseks.

### ***1.3.Hindamine ja tagasiside***

Hindamine (*assessment*) on õppeprotsessi osa, mille käigus antakse tulenevalt õpiväljunditest erapooletu hinnang õpilase teadmiste ja oskustele (Pilli & Õunpuu, 2012). Õpilastele tagasiside andmist (*feedback*) võib nimetada õpilase põhjalikuks informeerimiseks tema õpitulemustest ja teadmistest ning õpilase julgustamist ja suunamist õpieesmärkide saavutamisel (Hattie & Timperley, 2007). Õpilaste hindamine ja neile tagasiside andmine võimaldab ühelt poolt toetada õppija arengut ning teiselt poolt saada informatsiooni, kas õppija on õppeaines vajalikud oskused ja teadmised omandanud (Pilli & Õunpuu, 2012; Teresevičienė & Miliušienė, 2009).

Pikka aega on hindamise eesmärgiks olnud õppijate teadmiste ja oskuste taseme väljaselgitamine (Teresevičienė & Miliušienė, 2009). Seda võib nimetada ka kokkuvõtvaks hindamiseks (*summative assessment*), kuna see annab informatsiooni õpiväljundite

saavutamise kohta (Pilli & Õunpuu, 2012). Erinevad autorid (De Bruijn, 2012; Hernández, 2012) on seisukohal, et õpilase arengut toetab eelkõige kujundav hindamine (*formative assessment*). Garviel, (2013) nimetab kujundavat hindamist õpetaja ja õpilase vaheliseks pikaajaliseks kahepoolseks dialoogiks, mille eesmärk on saada informatsiooni õppeprotsessi kohta. Hernández (2012) tõdeb, et kuigi pidevalt toimuv õpilaste hindamine võib oma olemuselt olla nii kujundav kui kokkuvõttev, muudab õpilastele koos hinde panemisega suulise või kirjaliku tagasiside andmine selle tegevuse kujundavaks hindamiseks.

Webber (2011) tõdeb, et õpilaste hindamist võib sarnaselt õpilaste õpetamisega pidada õpilasekeskseks, kui õpilased on protsessi aktiivsed osalised. Autor leiab, et õpilasi saab kaasata, hinnates nende suulisi esitlusi, lastes õpilastel üksteist hinnata, kasutades hindamiseks erinevaid kirjalikke töid jne. Autor kirjutab, et mistahes hindamisemeetodi puhul tuleb lisaks hindele anda õpilastele põhjalikku tagasisidet nende soorituse kohta. Mundhenk (2004) on seisukohal, et informatsioon selle kohta, mida õpilane tegi eriti hästi ja mis osas tuleb parandusi teha, soodustab õpilaste õppimist. Ka Brown, Harris ja Harnett (2012) kirjutavad, et suulise ja kirjaliku tagasiside andmine soodustab õppimist rohkem kui ainult hinnete panek.

Hernández (2012) tõdeb oma uurimuse tulemusena, et nii õpilaste kui ka õpetajate hinnangul on pidev hindamine õppeprotsessi oluline osa. Hindamisel tuleb õpetajatel lähtuda põhimõttest, et hinnatakse seda, mida õpilased õpivad (Fan, 2012). Samuti on oluline, et õpetajad peaksid kinni kokkulepitud hindamiskriteeriumitest (Krull, 2000). Mitmed autorid (Kinta, 2011; Teresevičienė & Miliušienė, 2009) on seisukohal, et õpilasi tuleb informeerida nii hindamiskriteeriumitest, hindamise ajakavast kui ka hindamise vajalikkusest. Õpilaste teadlikkust hindamiskriteeriumitest saab suurendada, kaasates neid nii hindamisprotsessi kui ka selle ettevalmistusse, mille käigus õpetaja püstitab koos õpilastega hindamiskriteeriumid, mis tulenevad nii õpilaste huvist kui ka õppekavast (Mundhenk, 2004). Autor tõdeb, et õpetajal tuleb hindamisprotsessi jooksul olla paindlik ja leida lahendus, mis toetab õppija arengut ja on kooskõlas õpetatava ainega. Teresevičienė ja Miliušienė (2009) märgivad, et üldiselt on õpetajad arvamusel, et nad kaasavad õpilasi hindamisprotsessi.

McBer (2001) toob esile, et efektiivselt töötav õpetaja kasutab hindamisel erinevaid tegevusi (testid, kirjalikud ülesanded, võistlused jne), mis sobivad nii aine kui ka õpilastega. Autor on seisukohal, et ühekülgne hindamissüsteem võib vähendada õpilaste huvi aine vastu. Kinta (2009) toob näite, mille kohaselt õpilaste selline hindamine, mille käigus nad saavad vastavalt soorituse tasemele punkte, ei pruugi anda õpilastele informatsiooni oma soorituse tugevuste ja nõrkuste kohta. Autor leiab, et sellise hindamissüsteemi puhul on õpilastel raske

iseseisvate tööde sooritamisel ennast arendada, kuna nad ei saa lisaks hindele oma soorituse kohta põhjalikku tagasisidet. Lisaks õpilaste aktiivsele kaasamisele hindamise eesmärkide ja viiside paikapanemisel on õpilaste sõnul oluline, et õpetaja oleks hindamisel objektiivne ja pööraks kõigile õpilastele võrdselt tähelepanu, sõltumata nende õpitulemustest (Läänemets, et al., 2012).

Teresevičienė ja Miliušienė (2009) tõdevad, et kuna õpilastele tagasiside andmine on lisaks õpilaste tunnustamisele seotud ka nende tööde nõrkade külgede välja toomisega, siis ei ole tagasiside andmine õpetaja jaoks lihtne ülesanne. Õpilastele on tähtis, et õpetaja ei halvustaks õpilaste õpitulemusi ega neid endid (Läänemets, et al., 2009). Hattie ja Timperley (2007) kirjutavad, et õpetajal tuleb õpilaste edusammudest ja vajakajäämistest informeerimiseks leida viis, mille käigus ta ei alanda õpilasi. Autorid on seisukohal, et õpetaja peab ennast väljendama sellisel moel, et õpilased saaksid temast aru, ja silmas pidama, et tagasiside andmise eesmärk on õpilase arengu toetamine.

Hernández (2012) tõdeb, et üllatuslikult eeldavad õpilased õpetajatelt hinnete panekut ka siis, kui õpetajad ise ei pea seda vajalikuks. See võib autori sõnul tuleneda asjaolust, et õpilased on harjunud oma õpitulemuste eest hindeid saama. Samas kirjutavad uurijad Havnes, Smith, Dysthe ja Ludvigsen (2012), et kuigi õpetajate hinnangul on õpilased eelkõige huvitatud hinnete saamisest, siis õpilased eelistavad lisaks hindele saada põhjalikku tagasisidet. Autorite sõnul eelistavad õpilased kirja pandud informatsiooni saamisele personaalset vestlust õpetajaga, kuna sel moel on neil võimalik esitada küsimusi ja saada koheseid selgitusi õpetaja hinnangule.

Kokkuvõtteks saab öelda, et õpilaste hindamine toetab õpilaste arengut. Hindamise käigus on oluline nii hinnete panek kui ka õpilastele põhjaliku suulise või kirjaliku tagasiside andmine tema soorituse kohta, et õpilane teaks mida ta on teinud hästi ja mis osas tuleb oma teadmisi ja oskusi täiendada. Õpilaste õppimist soodustab kui õpetaja kaasab õpilased hindamisprotsessi näiteks arutades õpilastega läbi hindamise viisid või paludes õpilasel oma õpingukaaslaste sooritust hinnata .

#### ***1.4. Erinevate karakteristikutega õpetajate tegevuste võrdlusuuringutest***

Analüüsides õpetajate tegevuste uuringuid, võib esile tuua asjaolu, et erinevate karakteristikutega õpetajate tegevuste võrdlusuuringuid esineb tagasihoidlikult. Brown (2004) leiab, et noorematel ja algajatel õpetajatel on kehtestamisel ja tunnis korra loomisel raskusi rohkem kui vanematel ja kogenumatel õpetajatel. Uuri ja kirjutab, et nooremad õpetajad



tajuvad ennast õpilastega ühevanusena ja nende jaoks on probleemne oma vanusekaaslasi korrale kutsuda. Samas kogenumad ja vanemad õpetaja, leiavad, et distsipliini loomiseks on sobiv kehtestav käitumine. Õpetajad märgivad, et ka õpilaste korrale kutsemisel tuleb neid kohelda austusega ja sõbralikult.

Jepsen (2005) võrdleb õpilaste õpitulumusi erineva tööstaažiga ja erineva haridusega õpetajate ainetundides, ning leiab, et õpilaste õpitulemused on paremad nende õpetajate tundides, kelle tööstaaž on pikem. Autor leiab, et pedagoogilise hariduseta ning pedagoogikas bakalaureuse- ja pedagoogikas magistrikraadi omavate õpetajate ainetundides ei esine õpilaste õpitulemuste vahel statistiliselt olulisi erinevusi.

Uurijad Opdenakker ja Van Damme (2006) leiavad, et naissoost õpetajatel on korra loomise ja distsipliini hoidmisega klassis rohkem raskusi kui nende meessoost kolleegidel. Sama uurimuse tulemusena kirjutavad autorid, et õpetajate tegevused positiivse klassikliima loomisel on erinevad. Autorid leiavad, et õpetaja võib erinevates klassides kasutada erinevad tegevusi, ja märgivad, et õpetajad valivad sõltuvalt klassist positiivse klassikliima loomiseks erinevaid tegevusi. Autorid leiavad uurimuse tulemusena, et mees- ja naissoost õpetajate tegevustes positiivse klassikliima kujundamisel ja õpilasekesksete õppemeetodite kasutamisel uurimise tulemusel erinevusi ei esine.

Uurijad Leroy, Bressoux, Sarrazin ja Trouilloud (2007) leiavad oma töö tulemusena, et õpetajate uskumused õpilastele õppimist toetava õpikeskkonna loomiseks on erineva tööstaažiga õpetajatel erinevad. Autorite poolt läbi viidud intervjuude käigus selgub, et mida pikem on õpetajate tööstaaž, seda enam nad usuvad, et kui nad loovad vähem autoritaarse ja rohkem õpilasi emotsionaalselt toetava õpikeskkonna, siis soodustab see õpilaste enesekindluse kasvu ning julgustab õpilasi ise valikuid tegema.

Võrreldes ekspertõpetajate, kes on kogunud ja oma koolis hinnatud õpetajad, ja algajate õpetajate, kelle töökogemus piirdub paari kuuga, hinnanguid, selgub, et ekspertõpetajad märkavad, võrreldes algajate õpetajatega, rohkem klassis toimuvat ning oskavad toimuvale anda tähenduse. Võrreldes algajatega, valdavad ekspertõpetajad rohkem õppemeetodeid ning on valmis neid rakendama koheselt, kui planeeritud meetodid ei toimi (Krull, Oras, & Sisask, 2007).

Uurides erinevate karakteristikutega kutsekoolide õpetajate IKT vahendite kasutamist, leiavad Mumcu ja Usluel (2010), et nooremad õpetajad kasutavad IKT vahendeid võrreldes oma vanemate kolleegidega rohkem nii õppetöö ettevalmistamiseks kui õppetöö jooksul. Võrreldes erineva haridusega õpetajaid, selgub, et ilma pedagoogilise hariduseta ja pedagoogilise kursuse läbinud õpetajad kasutavad, võrreldes bakalaureuse kraadiga

õpetajatega, IKT vahendeid õppetöös märgatavalt vähem. Autorid leiavad, et mida kõrgem on õpetajate akadeemiline kraad, seda enam kasutavad nad IKT vahendeid õppetöös. Autorid leiavad oma uurimuse tulemusena, et õpetajad, kes õppisid IKT vahendeid kasutama ülikoolis, kasutavad neid, võrreldes õpetajatega, kes on õppinud iseseisvalt või täiendkoolitustel, rohkem. Autorid märgivad, et kõige vähem kasutavad IKT vahendeid õppetöös õpetajad, kes õppisid neid kasutama täiendkoolitustel.

Uurides erinevate karakteristikutega õpetajate tegevusi hindamisel, leiab Webber (2011), et bakalaureuse- ja magistrikraadi omavad õpetajad rakendavad, võrreldes doktorikraadiga õpetajatega, enam selliseid õpilasekeskseid hindamisviise nagu näiteks erinevate ülesannete kasutamine, nii õpilaste suuliste ettekannete kui grupitööde hindamine ning õpilaste vastastikune hindamine. Autor kirjutab oma uurimuse tulemusena, et professorid kasutavad õpilaste hindamisel vähem õpilasekeskseid hindamisviise kui lektorina ja instruktoriga töötavad õpetajad. Ta märgib, et kõige enam kasutavad õpilasekeskseid hindamisviise instruktoriga töötavad õpetajad. Autor leiab, et naissoost õpetajad kasutavad kirjeldatud õpilasekeskseid hindamisviise oma meessoost kolleegidega võrreldes oma rohkem.

Uurides õpetajate hinnanguid oma käitumisviisidele, leiavad Krips, Lehtsaar ja Kukemelk (2011), et meessoost õpetajate hinnangud on võrreldes naissoost õpetajate hinnangutega kõrgemad väidete osas, mis kirjeldavad kehtestavust, objektiivsust tagasiside andmisel ja agressiivsust. Naissoost õpetajad hindavad võrreldes meessoost õpetajatega kõrgemalt oma käitumisviise, mis väljendavad hoolivust, suundumust luua häid suhteid klassiga ja olla sõbralik.

Çubukçu (2012) uurib erinevate karakteristikutega õpetajate hinnanguid oma tegevustele õpilasekeskse õpikeskkonna loomisel. Autor toob esile õpetaja sellised tegevused nagu õpilaste eripäraga arvestamine õpetamisel, õpilaste motiveerimine, uuenduslike vahendite kasutamine, õpilaste kriitilise mõtlemise arendamine ja õpilastele valikuvõimaluste pakkumine õppetöö käigus. Autor leiab oma uurimuse tulemusena, et mees- ja naissoost õpetajate ja erinevas vanuses õpetajate hinnangutes oma tegevustele õpilasekeskse õpikeskkonna loomisel ei esine statistiliselt olulisi erinevusi. Võrreldes erinevates valdkondades (pedagoogika, sotsiaal teadused, mehaanika jne ) kõrgharidust omavate õpetajate hinnanguid, leiab autor, et erinevastes valdkondades kõrgharidust omavate õpetajate hinnangute vahel ei ilmne statistiliselt olulisi erinevusi.

Loogma et al. (2012) leiavad, et õpetajatepoolne IKT vahendite kasutamine tunnis võib olla seotud nende vanusega, kuna nooremad õpetajad on võrreldes oma eakamate

kolleegidega valmis rohkem innovaatilisi lahendusi kasutama ning seetõttu rakendavad IKT vahendeid enam õppeprotsessi käigus.

Casale-Giannola (2012) vaatleb nii üldaine- kui kutseõpetajate tegevusi õpetamisel eesmärgiga kaardistada nende tugevad ja nõrgad küljed õpetamisel ning leiab, et nii kutse- kui üldaineõpetajad õpetajad suhtuvad oma õpilastesse austusega ja sõbralikult, luues seeläbi õppimist toetava keskkonna. Autor leiab vaatluse tulemusena, et nii kutse- kui üldaineõpetajad kaasavad oma õpilasi aktiivselt õppeprotsessi, kasutades selleks nii arutelusid, juhtumianalüüsi kui IKT vahendeid ning lastes õpilastel praktiliselt asju läbi teha. Samas õpilaste hindamisprotsessi kaasamist kirjeldab autor kutseõpetajate tugevusena. Nii autori uurimuses kui käesolevas magistritöös käsitletakse kutseõpetajatena neid õpetajaid, kes õpetavad kutsekoolis erialaained (juuksur, automehaanik jm), ning üldaineõpetajatena õpetajaid, kes õpetavad kutsekoolis üldharidusaineid, nagu näiteks emakeel ja matemaatika.

Havnes et al. (2012) uurivad õpilaste hinnanguid hindamisele ja leiavad, et kutseõpetajate tundides on õpilased rohkem kaasatud hindamiskriteeriumite püstitamisse ja hindamise planeerimisse kui üldaineõpetajate tundides. Samas märgivad uurijad, et tagasiside andmise sageduses ja kvaliteedis õpilastele ei esinenud kutse- ja üldaineõpetajate vahel olulisi erinevusi. Uurijad toovad välja asjaolu, mille kohaselt õpetajad arvavad, et nad annavad rohkem ja kvaliteetsemat tagasisidet, kui õpilased seda tajuvad.

Uurijad Ajaja ja Eravwoke (2013) uurivad erinevate karakteristikutega õpetajate järgmisi õpilasekeskseid tegevusi õpetamisel: õpilaste aktiivne kaasamine õpiprotsessi, erinevate õppemeetodite kasutamine, selge ja arusaadav informatsiooni edastamine, õpiülesannetele orienteeritud ja efektiivne hindamine. Nad leiavad vaatluse tulemusena, et kirjeldatud tegevusi kasutavad tunnis rohkem bakalaureusekraadiga õpetajad kui õpetajakoolituse läbinud õpetajad ja rohkem meessoost õpetajad kui naissoost õpetajad. Võrreldes erineva tööstaažiga õpetajate nimetatud tegevuste kasutamist selgub, et õpetajad, kelle tööstaaž on üle 11 aasta, kasutavad neid rohkem, võrreldes oma lühemat tööstaaži omavate kolleegidega.

Uurides õpilaste hinnanguid õpetaja tegevustele õpetamisel, leiavad Säälik et al. (2013), et õpilaste hinnangul kalduvad staažikamad õpetajad oma hoolivust vähem väljendama kui nende algajad kolleegid.

Perrotta (2013) leiab, uurides erinevate karakteristikutega õpetajate IKT vahendite kasutamist õppetöös, et alla 10 ja üle 10 aasta töötanud ning alla 40 ja üle 40 aasta vanuste õpetajate IKT vahendite kasutamise vahel ei leitud statistiliselt olulisi erinevusi. Uurimusest selgub, et mees- ja naissoost õpetajate IKT vahendite kasutamise vahel õppetöös ei leitud samuti statistiliselt olulisi erinevusi. Võrreldes erinevate ainete (erinevad üldharidusained,

usuõpetatus ja kutseõpe) õpetajate IKT kasutamist, selgub uurimusest, et õpetajate IKT vahendite kasutamises õppetöös ei leitud statistiliselt olulisi erinevusi. Uurija leiab, et bakalaureusekraadiga õpetajate ja magistrikraadiga õpetajate IKT kasutamise vahel õppetöös ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi. Autor leiab, et, IKT vahendite kasulikkust hindavad ja neid õppetöös kasutavad rohkem need õpetajad, kes on viimase kahe aasta jooksul osalenud täiendkoolitustel, erinevalt õpetajatest, kes pole viimasel ajal koolitustel käinud.

### ***1.5. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused***

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised on erinevused kutsekoolis töötavate erinevate karakteristikutega õpetajate hinnangutes, mis on antud oma tegevusi õpetamisel väljendavatele väidetele. Püstitati järgmised uurimisküsimused.

1. Millised on erinevused kutsekoolis töötavate üldaineõpetajate ja kutseõpetajate hinnangute vahel, mis on antud oma tegevusi õpetamisel kirjeldavatele väidetele?
2. Millised erinevused on kutsekoolis töötavate keskharidusega, bakalaureuse- ja magistrikraadiga õpetajate hinnangute vahel, mis on antud oma tegevusi õpetamisel kirjeldavatele väidetele?
3. Millised on erinevused kutsekoolis töötavate erineva pedagoogilise haridusega õpetajate hinnangute vahel, mis on antud oma tegevusi õpetamisel kirjeldavatele väidetele?
4. Millised on erinevused kutsekoolis töötavate erineva tööstaažiga õpetajate hinnangute vahel, mis on antud oma tegevusi õpetamisel kirjeldavatele väidetele?
5. Millised on erinevused kutsekoolis töötavate erinevas eas õpetajate hinnangute vahel, mis on antud oma tegevusi õpetamisel kirjeldavatele väidetele?
6. Millised on erinevused kutsekoolis töötavate meessoost ja naissoost õpetajate hinnangute vahel, mis on antud oma tegevusi õpetamisel kirjeldavatele väidetele?

## **2. Metoodika**

Käesoleva uurimistöö eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvantitatiivne põhjuslik-võrdlev uurimus.

### ***2.1. Valim***

Valimi puhul on tegemist mugavusvalimiga. Käesoleva uurimuse valimi moodustamisel võeti ühendust nende Eesti kutsekoolide juhtivtöötajatega, kus õpetatakse kutsekeskharidust.

Uurimuses osalemiseks andsid nõusoleku 14 kooli juhtivtöötajad, millest ühe kooli õpetajad ei vastanud ankeedile.

Käesoleva uurimuse valimi moodustasid 148 õpetajat 13-st kutsekoolist, kellest 100 olid naised ja 48 mehed ning kellest 75 töötas kutseõpetajana, 51 üldaineõpetajana ja 22 nii üldaine- kui kutseõpetajana. Valmi moodustanud õpetajatest 11 olid keskharidusega, 49 bakalaureusekraadile ja 88 magistrikraadile vastava haridusega. Õpetajate pedagoogiline haridus oli järgmine: 14-l õpetajal puudus pedagoogiline haridus, 48 õpetajat oli läbinud pedagoogika kursuse, 37 õpetajat omas pedagoogikas bakalaureusekraadi ja 49 õpetajat omas magistrikraadi pedagoogikas.

Valimi moodustanud õpetate vanuseline jaotus oli järgmine: 8 õpetajat, kelle vanus oli 29 ja vähem aastat, 23 õpetajat vanuses 30 – 39 aastat, 42 õpetajat vanuses 40 – 49 aastat, 55 õpetajat vanuses 50 – 59 aastat, ja 20 õpetajat, kelle vanus oli 60 ja enam aastat.

Valimi moodustanud õpetajate tööstaaž oli järgmine: 25 õpetajat omas tööstaaži 0,5 – 5 aastat, 26 õpetajat omas tööstaaži 6 – 10 aastat, 25 õpetajat omas tööstaaži 11 – 15 aastat, 18 õpetajat omas tööstaaži 16 – 20 aastat, 13 õpetajat omas tööstaaži 20 – 25 aastat, 21 õpetajat omas tööstaaži 26 – 30 aastat ja 20 õpetajat, kelle tööstaaž oli 31 ja enam aastat.

## **2.2. Mõõtevahend**

Tulenevalt käesoleva magistritöö eesmärgist välja selgitada, millised on erinevused kutsekoolis töötavate erinevate karakteristikutega õpetajate hinnangutes, mis on antud oma tegevusi õpetamisel väljendavatele väidetele, ning tuginedes varasematele uurimustele, koostati uurimisinstrument. Autor koostas ankeedi, mis esialgu koosnes 42-st väitest, millest 19 kirjeldas õpetajate tegevusi õppemeetodite rakendamisel ja hindamisel ja 23 kirjeldas õpetajate tegevusi õppimist soodustava õpikeskkonna loomisel, ning 7- st küsimusest taustaandmete kohta. Õpetajate õppemeetodite rakendamise ning hindamise alaseid tegevusi kirjeldavad väited moodustati Tiisvelt'i (2013) uurimuses kasutatud ankeedi põhjal. Väited, mis kirjeldavad õpetaja tegevusi õppimist soodustava õpikeskkonna loomisel, moodustati Säälik et al. (2013) uurimuses kasutatud ankeedi alusel. Õpetajate IKT vahendite kasutamist tunnis õppemeetodina kirjeldavad väidete moodustamisel tugineti Prei (2013) IKT vahendite kasutamise alasele uurimusele.

Mõõtevahendi valiidsuse hindamiseks kasutati ekspertgruppi, kuhu kuulusid kogenud õpetajad, kellest kolm töötas kutseharidusasutuses kutseõpetajana ja kolm üldaineõpetajana. Ekspertgrupi ettepanekul viidi ankeedis läbi järgmised muudatused. Küsimusele, mille

kohaselt õpetajal tuleb valida kas ta töötab koolis üldaine- või kutseõpetajana, lisati kolmas valikuvariant- *nii üldaine-kui kutseõpetajana*. Eemaldati 7 väidet, näiteks */Lähtun õppemeetodite valikul andmetest, mida saan õppeprotsessist/* ja */Muudan tunnis oma käitumist vastavalt õpilaste tähelepanule ja õpihuvile/*, mille puhul õpetajad leidsid, et need ei ole üheselt mõistetavad. Muudeti väidet */Annan õpilasele tagasisidet nii, et ta saaks teada, kuidas oma sooritust paremaks muuta/* järgmiselt */Annan õpilasele tagasisidet nii, et ta saaks teada, kuidas oma sooritust/tööd paremaks muuta/*, kuna õpetajate sõnul teevad õpilased kutsekoolis palju praktilisi töid, mida tuleb hinnata. Muudeti õpetajate soovitusel väite */Kulutan oma tunniressursi peamiselt õppematerjali selgitamisele/* sõnastust järgmiselt *:/Kulutan aega tunnis peamiselt õppematerjali selgitamisele/*. Lisaks hindas ekspertgrupp järelejäanud väited arusaadavaks.

Toetudes ekspertgrupi hinnangule, saadi ankeet (vt Lisa 1), mis koosneb 35-st väitest, mis kirjeldavad õpetajate tegevusi õpetamisel, ja 7- st küsimusest taustaandmete kohta. Väiteid paluti õpetajatel hinnata 5 palli *Likert -tüüpi* skaalal, kus 1- pole üldse õige ja 5- täiesti õige.

### 2.3. Protseduur

Käeoleva magistritöö jaoks koguti andmeid 2014 aasta märts kuu jooksul. Ankeet viidi läbi Tartu Ülikooli veebipõhiste küsimustike koostamiseks ja läbiviimiseks mõeldud keskkonnas *LimeSurvey*, mis saadeti uurimuses osalevate koolide kõigile õpetajatele kooli töötajate vahendusel elektrooniliselt. Kuna koolijuhid soovisid saada uurimuse tulemustest tagasisidet nii üldiselt kui ka oma kooli kohta, siis paluti õpetajatel valida esmalt kool, kus nad töötavad. Ankeet oli anonüümne ja ankeedi tulemusi ei seostatud vastaja isikuga.

Andmeid töödeldi statistikaprogrammi IBM SPSS Statistics 22 abil. Valimi kirjeldamiseks ja tulemuste illustreerimiseks kasutati kirjeldavat statistikat.

Teostati faktoranalüüs (*Printsipal Component Analysis*) Varimax pööramise meetodil. Faktorite reliaabluse kontrollimiseks leiti iga faktori Cronbachi alfa koefitsient. Erinevate karakteristikutega kutsekoolide õpetajate hinnangute erinevuste välja selgitamiseks saadud faktoritele kasutati dispersioonanalüüsi ANOVA ja mittepaarisvalimi t-testi (*Indipendent-Sample T Test*).

### 3. Tulemused

#### 3. 1. Kutsekooli õpetajate hinnangute faktormudel

Õpetajate tegevuste hinnangute faktorstruktuuri leidmiseks teostati faktoranalüüs. Faktoranalüüsi käigus eemaldati väited, millel oli madal ühisosa teiste tunnustega (kommunaliteet  $< 0,4$ ) ning alg tunnuse ja faktori vahel nõrk seos (faktorlaadung  $< 0,4$ ). Faktoranalüüsi tulemusena saadi 6-faktoriline faktormudel (vt. Lisa 2) Faktorstruktuuri kogu reliaablus (Chronbachi alfa) on 0,72 ja kirjeldusvõime (variatiivsus) 59,98%.

Esimene õpetajate hinnangute faktor nimetati „positiivsed suhted klassiga“. Faktorisse kuulub 6 väidet, mis on esitatud tabelis 1 (vt Tabel 1). Faktori reliaablus (Chronbachi alfa) on 0,77 ja kirjeldusvõime on 13,36% kogu kirjeldusvõimest.

Tabel 1. *Faktor 1. Positiivsed suhted klassiga*

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väide
18. väide	0,73	Räägin õpilastega tunnis sõbraliku hääletooniga
22. väide	0,71	Loon positiivsed suhted kogu klassiga
17. väide	0,70	Räägin tunnis õpilastega rahulikult
30. väide	0,62	Kontrollin olukorda ja olen rahulik ka siis, kui õpilased käituvad ebaviisakalt või ei kuuletu
20. väide	0,62	Tunnustan ja kiidan oma õpilasi
19. väide	0,49	Vaatan õpilastele silma, kui nendega räägin

Teine õpetajate hinnangute faktor nimetati „IKT kasutamine“. Faktorisse kuulub 5 väidet, mis on esitatud tabelis 2 (vt Tabel 2). Faktori reliaablus (Chronbachi alfa) on 0,75 ja kirjeldusvõime on 11,49 % kogu kirjeldusvõimest.

Tabel 2. *Faktor 2. IKT kasutamine*

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väide
35. väide	0,83	Kasutan õpetamisel e-õppekeskkondi (Moodle jt)
36. väide	0,80	E- õppekeskkonnas kasutan aktiivseid õppemeetodeid (grupitöö jt.)
34. väide	0,72	Õpilaste kontrollimiseks kasutan arvutipõhiseid teste
33. väide	0,57	Lisan oma esitlusse efekte (animatsioonid, hüperlingid, helid, jt.), et seda huvitavamaks muuta
32. väide	0,54	Kasutan klassis õpetamisel esitlusprogramme (Powepoint, Prezi jt)

Kolmas õpetajate hinnangute faktor nimetati „hindamine ja õppemeetodid“. Faktorisse kuulub 5 väidet, mis on toodud tabelis 3 (vt Tabel 3). Faktori reliaablus (Chronbachi alfa) on 0,68 ja kirjeldusvõime on 9,95 % kogu kirjeldusvõimest.

Tabel 3. *Faktor 3. Hindamine ja õppemeetodid*

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
4.väide	0,71	Hindan õpilast, võrreldes tema sooritust/tööd ta eelmis(t)e sooritus(t)ega/töö(de)ga, et tuua välja, palju ta on arenenud / edasi läinud
3. väide	0,68	Kaasan õpilased arutelusse selle üle, milline on hea töö/sooritus (näiteks erineva tasemega tööde võrdlemisse, hindamismudeli koostamisse vms)
8. väide	0,63	Loon klassiruumis sageli olukorra, kus küsijateks on õpilased
7. väide	0,53	Kasutan tunnis uurimuslikke ja loovusel põhinevaid õppeülesandeid
6. väide	0,46	Tutvustan õpilastele hindamismudelit / hindamiskriteeriume enne õppeülesande juurde asumist

Neljas õpetajate hinnangute faktor nimetati „reeglitest kinnipidamine“. Faktoris kuulub 2 väidet, mis on esitatud tabelis 4 (vt Tabel 4) Faktori reliaablus (Chronbachi alfa) on 0,72 ja kirjeldusvõime on 8,59 % kogu kirjeldusvõimest.

Tabel 4. *Faktor 4. Reeglitest kinnipidamine*

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
27. väide	0,81	Järgin järjekindlat, et kehtestatud reeglitest kinni peetakse
26. väide	0,78	Selgitan õpilastele järjekindlalt reegleid

Viies õpetajate hinnangute faktor nimetati „sund ja rangus“. Faktoris kuulub 3 väidet, mis on esitatud tabelis 5 (vt Tabel 5) ning faktori reliaablus (Chronbachi alfa) on 0,66 ja kirjeldusvõime on 8,43 % kogu kirjeldusvõimest.

Tabel 5. *Faktor 5. Sund ja rangus*

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
23. väide	0,69	Tõstan häält, et paika panna õpilane, kes tunnis korda rikub
24. väide	0,61	Sunnin õpilasi, et nad teeksid tunnis seda, mida tuleb teha
25. väide	0,50	Käitun tunnis õpilastega rangelt

Kuues õpetajate hinnangute faktor nimetati „mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel“. Faktoris kuulub 2 väidet, mis on esitatud tabelis 6 (vt Tabel 6) ning faktori reliaablus (Chronbachi alfa) on 0,77 ja kirjeldusvõime on 8,16 % kogu kirjeldusvõimest.



Tabel 6. *Faktor 6. Mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel*

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Väite sisu
29. väide	0,86	Kasutades kehakeelt/miimikat näitan välja oma hukkamõistu, et mõjutada õpilast, kes pahatahtlikult korda rikub
28. väide	0,83	Kutsun õpilasi pilguga korrale

### 3.2. Kutsekoolis töötavate erinevate karakteristikutega õpetajate hinnangute võrdlus

Kutseõpetajate ja üldaineõpetajate hinnangute erinevuste väljaselgitamiseks teostati t-test. Selgus, et kutse- ja üldaineõpetajate hinnangute vahel esines statistiliselt oluline erinevus kahe faktori „IKT kasutamine“ ( $p < 0,05$ ) ja „hindamine ja õppemeetodid“ ( $p < 0,05$ ) korral. Mõlema mainitud faktori puhul olid kutseõpetajate hinnangud kõrgemad (vt Tabel 7). Suuremad erinevused olid faktori „IKT kasutamine“ väite *Kasutan klassis õpetamisel esitlusprogramme (Powerpoint, Prezi jt)* “ (4,23 ja 3,63;  $p < 0,05$ ) puhul ja faktori „hindamine ja õppemeetodid väite „*Hindan õpilast, võrreldes tema sooritus/tööd ta eelmis(t)e sooritus(t)ega/töö(de)ga, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud*“ (4,09 ja 3,80;  $p < 0,05$ ) puhul.

Faktorite „positiivsed suhted kogu klassiga“, reeglitest kinnipidamine“, „sund ja rangus“ ja „mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel“ korral ei leitud kutseõpetajate ja üldaineõpetajate hinnangute vahel statistiliselt olulisi erinevusi ( $p > 0,05$ ).

Kutseõpetajate ja üldaineteõpetajate hinnangute faktorite keskväärtused ja standardhälbed on esitatud tabelis 7 (vt. Tabel 7)

Tabel 7. *Kutseõpetajate ja üldaineteõpetajate faktorite keskmised*

Faktor	Kutseõpetajad		Üldaineõpetajad	
	Keskväärtus	SD	Keskväärtus	SD
Positiivsed suhted klassiga	4,46	0,39	4,39	0,58
IKT kasutamine	3,14	0,88	2,70	0,82
Hindamine ja õppemeetodid	3,95	0,61	3,74	0,58
Reeglitest kinnipidamine	3,65	0,85	3,81	0,76
Sund ja rangus	2,88	0,79	3,16	0,83
Mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel	3,29	1,01	3,64	1,01

Kutsekoolis töötavate keskhariidusega ning bakalaureuse- ja magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangute erinevuste välja selgitamiseks kasutati dispersioonanalüüsi ANOVA ja leiti keskhariidusega ning bakalaureuse- ning magistrikraadile vastavate õpetajate

hinnangute faktorite keskväärtused ja standardhälbed (SD), mis on toodud tabelis 8 (vt Tabel 8)

Tabel 8. *Kutsekoolis töötavate keskharidusega ning bakalaureuse- ja magistrikraadile vastava haridusega õpetajate faktorite keskmised*

Faktor	Keskharidusega õpetajad		Bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajad		Magistrikraadile vastava haridusega õpetajad	
	Keskväärtus	SD	Keskväärtus	SD	Keskväärtus	SD
Positiivsed suhted klassiga	4,44	0,43	4,44	0,38	4,43	0,52
IKT kasutamine	2,69	1,22	2,91	0,81	3,07	0,85
Hindamine ja õppemeetodid	4,04	0,61	4,01	0,54	3,77	0,63
Reeglitest kinnipidamine	4,09	0,94	3,76	0,77	3,17	0,72
Sund ja rangus	2,76	1,12	2,83	0,76	3,17	0,72
Mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel	3,31	1,33	3,54	1,10	3,50	1,02

Keskharidusega, bakalaureusekraadile vastava ning magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangute võrdlusel selgusid järgmised tulemused. Bakalaureusekraadile vastava haridusega ja magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangute vahel esines statistiliselt olulisi erinevusi kahe faktori „hindamine ja õppemeetodid“ ( $p < 0,05$ ) ning „sund ja rangus“ ( $p < 0,05$ ) puhul. Magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangud olid võrreldes bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajate hinnangutega kõrgemad faktori „sund ja rangus“ korral. Suurem erinevus magistrikraadile vastava haridusega ja bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajate hinnangute vahel oli väite „*Sunnin õpilasi, et nad teeksid tunnis seda, mis tuleb teha*“ (3,32 ja 2,82;  $p < 0,05$ ) puhul.

Bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajate hinnangud olid võrreldes magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangutega kõrgemad faktori „hindamine ja õppemeetodid“ korral. Suurem erinevus bakalaureusekraadile vastava haridusega ja magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangute vahel oli väite „*Hindan õpilast, võrreldes tema sooritus/tööd ta eelmis(t)e sooritus(t)ega/töö(de)ga, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud*“ (4,16 ja 3,81;  $p < 0,05$ ) puhul.

Kutsekoolis töötavate erineva pedagoogilise haridusega õpetajate hinnangute erinevuste välja selgitamiseks kasutati dispersioonanalüüsi ANOVA ning leiti erineva pedagoogilise

haridusega õpetajate hinnangute faktorite keskväärtused ja standardhälbed (SD), mis on toodud tabelis 9 (vt Tabel 9).

Tabel 9. *Kutsekoolis töötavate erineva pedagoogilise haridusega õpetajate faktorite keskmised*

Faktor	Pedagoogiline haridus	Puudub		Pedagoogika kursus		Bakalaureusekraad		Magistrikraad	
		Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD
Positiivsed suhted kogu klassiga		4,54	0,40	4,38	0,40	4,45	0,41	4,44	0,58
IKT kasutamine		2,77	1,12	3,06	0,90	3,06	0,84	2,93	0,78
Hindamine ja õppemeetodid		3,97	0,50	3,86	0,57	3,92	0,63	3,81	0,67
Reeglitest kinnipidamine		4,07	0,70	3,40	0,98	3,83	0,67	3,87	0,71
Sund ja rangus		3,24	0,93	2,74	0,75	3,01	0,69	3,27	0,76
Mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel		3,24	1,05	3,35	0,86	3,46	1,14	3,69	1,06

Andmeanalüüsi tulemusena selgus, et erineva pedagoogilise haridusega õpetajate hinnangute vahel esineb statistiliselt olulisi erinevusi kahe faktori „reeglitest kinnipidamine“ ( $p < 0,05$ ) ja „sund ja rangus“ ( $p < 0,05$ ) puhul.

Faktori „reeglitest kinnipidamine“ puhul leiti statistiliselt olulisi erinevusi ilma pedagoogilise hariduseta töötavate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangute ( $p < 0,05$ ), pedagoogika kursuse läbinud ja pedagoogikas bakalaureusekraadi omavate õpetajate hinnangute ( $p < 0,05$ ), pedagoogika kursuse läbinud ja pedagoogikas magistrikraadi omavate õpetajate hinnangute ( $p < 0,05$ ) vahel.

Faktori „reeglitest kinnipidamine“ korral olid ilma pedagoogilise hariduseta töötavate õpetajate hinnangud kõrgemad, võrreldes pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangutega. Suurem erinevus ilma pedagoogilise hariduseta töötavate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangute vahel oli väite „Järgin järjekindlalt, et kehtestatud reeglitest kinni peetakse“ (4,07 ja 3,58;  $p < 0,05$ ) puhul. Pedagoogikas bakalaureusekraadi omavate õpetajate hinnangud olid kõrgemad võrreldes pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangutega. Suurem erinevus pedagoogikas bakalaureusekraadi omavate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangute vahel oli väite „Järgin järjekindlalt, et kehtestatud reeglitest kinni peetakse“ (3,92 ja 3,58;  $p < 0,05$ ) puhul. Pedagoogikas magistrikraadi omavate õpetajate hinnangud olid võrreldes pedagoogika kursuse läbinud õpetajate

hinnangutega kõrgemad. Suurem erinevus pedagoogikas magistrikraadi omavate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangute vahel oli väite „*Selgitan õpilastele järjekindlalt reegleid*“ (3,82 ja 3,21;  $p < 0,05$ ) korral.

Faktori „sund ja rangus“ puhul leiti statistiliselt olulisi erinevusi ilma pedagoogilise hariduseta töötavate õpetajate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangute vahel ( $p < 0,05$ ); ning pedagoogika kursuse läbinud ja pedagoogikas magistrikraadi omavate õpetajate hinnangute vahel ( $p < 0,05$ ). Faktori „sund ja rangus“ korral olid pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangud madalamad võrreldes ilma pedagoogilise hariduseta töötavate õpetajate hinnangutega. Suurem erinevus pedagoogika kursuse läbinud ja pedagoogilise hariduseta õpetajate hinnangute vahel oli väite „*Sunnin õpilasi, et nad teeksid seda, mis tuleb teha*“ (2,81 ja 3,43;  $p < 0,05$ ). Pedagoogikas magistrikraadi omavate õpetajate hinnangud olid võrreldes pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangutega kõrgemad. Suurem erinevus oli magistrikraadi omavate õpetajate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangutes väite „*Sunnin õpilasi, et nad teeksid seda, mis tuleb teha*“ (3,47 ja 2,81;  $p < 0,05$ ) puhul.

Kutsekoolis töötavate erineva tööstaažiga õpetajate hinnangute erinevuste väljaselgitamiseks teostati dispersioonanalüüs ANOVA, mille tulemusena selgus, et erineva tööstaažiga õpetajate hinnangute vahel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi ühegi faktori puhul ( $p > 0,05$ ). Erineva tööstaažiga õpetajate hinnangute faktorite keskväärtused ja standardhälbed on esitatud lisas (Lisa 3).

Kutsekoolides töötavate erinevas vanuses õpetajate hinnangute võrdlemiseks teostati dispersioonanalüüs ANOVA, mille tulemusena selgus, et erinevas vanuses õpetajate hinnangute vahel ei leitud statistiliselt olulist erinevust ühegi faktori puhul ( $p > 0,05$ ). Erinevas eas õpetajate hinnangute faktorid on esitatud lisas (Lisa 4).

Kutsekoolis töötavate mees- ja naissoost õpetajate hinnangute erinevuste väljaselgitamiseks teostati andmeanalüüs t-testi abil. Selgus, et meessoost õpetajate ja naissoost õpetajate hinnangute vahel ei ilmnunud statistiliselt olulist erinevust ( $p > 0,05$ ) ühegi faktori puhul. Mees- ja naissoost õpetajate faktorite keskväärtused ja standardhälbed on esitatud lisas (Lisa 5).

#### 4. Arutelu

Käesolevas uurimuses saadud tulemus mille kohaselt kutseõpetajate hinnangud olid kõrgemad faktorite „IKT kasutamine“ ja „hindamine ja õppemeetodid“ puhul sarnaneb uurijate Havnes et al. (2012) ja uurija Cacale-Giannola (2012) uurimistulemustega, mille

kohaselt kutseõpetajate tundides on õpilased rohkem kaasatud hindamisprotsessi kui üldainete õpetajate tundides. Huvipakkuvaks võib lugeda asjaolu, et kutseõpetajate hinnangute keskmised (4,09) on kõrgemad kui üldaineõpetajate hinnangute keskmised (3,80) väite „*Hindan õpilast, võrreldes tema sooritus/tööd ta eelmis(t)e sooritus(t)ega/töö(de)ga, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud*“. Antud tulemus vajaks autori hinnangul edasist uurimist.

Faktori „IKT kasutamine“ puhul kutseõpetajate kõrgemaid hinnanguid võib põhjendada asjaoluga, et viimastel aastatel on kutseõppe kvaliteedi parendamiseks tegeletud nii e-õppe kui kutseõpetajate täiendkoolituse süsteemi arendamisega (Eesti kutseharidussüsteemi..., 2009). Kuna õpetajad kasutavad IKT vahendeid eelkõige õppematerjali otsimiseks (Perrotta, 2013), siis oletab töö autor, et kutseõpetajate kõrgem hinnang faktorile „IKT kasutamine“ on seotud asjaoluga, et teadaolevalt on nende õpetajate ainetes võrreldes üldainetega vähem ajakohaseid õpikuid. Seega võib oletada, et kutseõpetajad kasutavad IKT vahendeid võrreldes üldainete õpetajatega nii õppematerjalide otsimiseks kui nende materjalide õpilastele edastamiseks. Väite „*Kasutan klassis õpetamisel esitlusprogramme (powepoint, prezi jt)*“ puhul on kutseõpetajatelt kõrgemaid hinnangute keskmised kõrgemad 4,23) kui üldaineõpetajate hinnangute keskmised (3,63). Edaspidi oleks huvitav uurida põhjalikumalt kutsekoolide üldainete õpetajate IKT vahendite kasutamist õppetöös.

Erineva haridusega õpetajate hinnangute võrdlemisel selgus, et magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangud olid võrreldes bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajatega kõrgemad faktori „sund ja rangus“ korral. Samas faktori „hindamine ja õppemeetodid“ korral olid kõrgemad bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajate hinnangud võrreldes magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangutega. Väite „*Hindan õpilast, võrreldes tema sooritus/tööd ta eelmis(t)e sooritus(t)ega/töö(de)ga, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud*“ puhul on bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajate hinnangud on kõrgemad võrreldes magistrikraadile vastava haridusega õpetajate hinnangutega. See võib tähendada, et bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajad lähtuvad hindamisel rohkem õpilase isiklikust arengust õppeaines kui magistrikraadile vastava haridusega õpetajad. Kuna erineva haridustasemega (va pedagoogiline haridus) õpetajaid on autorile teadaolevalt tagasihoidlikult uuritud siis oleks selle teema uurimine edaspidi huvipakkuv.

Erineva pedagoogilise haridusega õpetajate hinnangute võrdlemisel selgus erinevus kahe faktori „reeglitest kinnipidamine“ ja „sund ja rangus“ korral. Faktori „reeglitest kinnipidamine“ puhul ilmnes statistiliselt olulisi erinevusi ilma pedagoogilise hariduseta

töötavate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangute, pedagoogika kursuse läbinud ja pedagoogikas magistrikraadi omavate õpetajate hinnangute ning pedagoogika kursuse läbinud ja pedagoogikas bakalaureusekraadi omavate õpetajate hinnangute vahel. Faktori „sund ja rangus“ puhul esines statistiliselt olulisi erinevusi ilma pedagoogilise haridusega töötavate õpetajate ja pedagoogika kursuse läbinud õpetajate hinnangute vahel, ning pedagoogika kursuse läbinud ja pedagoogikas magistrikraadi omavate õpetajate hinnangute vahel. Kuna õpetajate hinnangutel kirjeldatud faktoritele esines erinevusi, siis tuleks töö autori hinnangul edaspidi valida erineva pedagoogilise haridusega õpetajatele erinevaid õpetaja suhtlemist käsitlevaid koolitusi.

Erineva pedagoogilise haridusega õpetajate hinnangutes ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi faktori „hindamine ja õppemeetodid“ puhul. Seega võib öelda, et käesoleva uurimuse tulemused erinevad Ajaja ja Eravwoke (2013) uurimistulemustest mille kohaselt, pedagoogikas bakalaureuse kraadi omavad õpetajad kasutavad võrreldes pedagoogilise koolituse läbinud õpetajatega selliseid tegevusi nagu erinevate õppemeetodite kasutamine, selge ja arusaadav informatsiooni esitamine ja efektiivne hindamine. Uurimistulemuste erinevus võib olla tingitud uurimismetoodika erinevusest. Autorid kasutasid oma uurimuses õpetajate tegevuste hindamiseks vaatlust. Antud uurimus põhineb õpetajate hinnangutel oma tegevustele.

Käesoleva uurimuse tulemusena selgub, et erineva pedagoogilise haridusega õpetajate IKT vahendite kasutamine õppetöös ei erine statistiliselt olulisel määral. Selline tulemus on sarnane Perrotta (2013) Inglismaal läbi viidud uurimuse tulemusega. Samas erineb käesoleva uurimise tulemus Mumcu ja Usluel (2010) Türgi kutsekoolides läbi viidud uurimise tulemusest, mille kohaselt kõrgema pedagoogilise haridusega õpetajad kasutavad IKT vahendeid tunnis rohkem kui nende madalama kraadiga kolleegid.

Käesoleva uurimuse tulemusena selgus, et erineva tööstaažiga õpetajate hinnangute vahel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi ühegi faktori puhul. Kuna erineva tööstaažiga õpetajate hinnangud faktorile „positiivsed suhted klassiga“ ei erinenud statistiliselt oluliselt siis võib öelda, et antud uurimistulemus erineb Leroy et al. (2007) uurimistulemusest, mille kohaselt õpetajad usuvad, et õpetamisel on oluline luua positiivse ja õppimist soodustav keskkond. Kuna käesolevas uurimuses uuriti õpetajate hinnangud ja Leroy et al. (2007) uurisid õpetajate uskumusi, siis ei saa kummagi uurimuse tulemustele tuginedes väita milliseid tegevusi õpetajad õppimist soodustava õpikeskkonna loomisel tegelikult kasutavad.

Käesoleva uurimuse tulemused erinevad Ajaja ja Eravwoke (2013) tulemustest, mille kohaselt, üle 11. aasta töötanud õpetajad kasutavad võrreldes lühemat aega õpetajana töötanud

kolleegidega rohkem selliseid tegevusi nagu õpilaste kaasamine tundi, erinevate õpiülesannete valimine ja efektiivne hindamine. Samuti võib öelda, et antud uurimuse tulemused erinevad Krull et al. (2007) poolt läbi viidud uurimuse tulemustest, mille kohaselt ekspertõpetajad valdavad rohkem õppemeetodeid kui nende algajad kolleegid. Käesoleva uurimuse tulemused sarnanevad Perrotta (2013) uurimuse tulemustega, mille alla 10 aasta ja üle 10 aasta õpetajana töötanud õpetajate hinnangutes oma IKT vahendite kasutamisele õppetöös ei leitud statistiliselt olulisi erinevusi.

Käesoleva uurimuse tulemusena selgus, et erinevas eas õpetajate hinnangute vahel ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi ühegi faktori puhul. Seega võib öelda, et antud uurimuse tulemused erinevad Brown (2004) uurimuse tulemustest, mille kohaselt nooremad õpetajad kasutavad õpetamisel vähem kui vanemad õpetajad kehtestavat käitumist.

Käesoleva uurimuse tulemused on sarnased Perrotta (2013) uurimuse tulemustega, mille kohaselt üle 40 ja alla 40 aasta vanuste õpetajate IKT vahendite kasutamine ei erine statistiliselt oluliselt. Samas erinevad antud uurimuse tulemused Mumcu ja Uslul (2010) tulemustest, mille kohaselt kasutavad nooremad õpetajad IKT vahendeid õpetamisel rohkem kui nende vanemad kolleegid.

Käesoleva uurimuse tulemusena selgus, et meessoost- ja naissoost õpetajate hinnangute vahel ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi. Käesoleva uurimuse tulemus sarnaneb Çubukçu (2012) uurimuse tulemustega, mille kohaselt ei esine statistiliselt olulisi erinevusi mees- ja naissoost õpetajate tegevustes, mis väljenduvad õpilasekeekse õpetamisena. Samuti sarnaned antud tulemus Perrotta (2013) uurimistulemustega, mille kohaselt mees- ja naissoost õpetajate IKT vahendite kasutamine ei erine statistiliselt oluliselt.

Antud tulemus erineb Eestis varem läbi viidud Krips et al (2011) uurimusest, mille tulemusena selgus, et naisõpetajad hindavad oma käitumisviise, mis väljendavad suundumust luua häid suhteid klassiga, kõrgemalt võrreldes oma meessoost kolleegidega. Samas sarnaneb käesoleva uurimuse tulemus Opdenakkera ja Van Damme (2006) uurimuse tulemusele, mille kohaselt mees- ja naissoost õpetajate õpilasekesksete õppemeetodite kasutamine ja tegevused, mis soodustavad positiivse klassikliima kujunemist ei erine statistiliselt olulisel määral.

Kuna käesolevas uurimuses ei esine erinevate karakteristikutega õpetajate hinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi faktori „positiivsed suhted klassiga“ puhul siis võib oletada, et sarnaselt Opdenakkera ja Van Damme (2006) uurimuses saadud tulemusena kasutavad uuritud kutsekoolide õpetajad erinevates klassides positiivse klassikliima loomiseks erinevaid tegevusi lähtudes oma tegevuste valikul eelkõige õpilastest.

#### ***4.1. Töö praktiline väärtus ja piirangud***

Käesolevas uurimuses uuriti õpetajate hinnanguid, mis on antud oma tegevusi õpetamisel kirjeldavatele väidetele. On diskuteeritud selle üle, kas õpetajate poolt oma tegevustele õpetamisel antavad hinnangud peegeldavad adekvaatselt hinnanguid andnud õpetajate tegevusi õpetamisel. Kunter ja Baumert (2006) ütlevad, et kuigi õpetajate poolt enese käitumisele antud hinnangutele on mõne uurija poolt ette heidetud seda, et õpetajad kipuvad ennast paremast küljest näitama, on õpetajate hinnangud siiski küllalt adekvaatseks vahendiks õpikeskkonna kirjeldamisel.

Rääkides käesoleva uuringu piirangutest, tuleb öelda, et piiranguks on mugavusvalim, mille tõttu saadud tulemused kehtivad uuritud õpetajate kohta. Samas on mitmed saadud tulemused huvipakkuvad edasiste uuringute seisukohast. Näiteks võiks edaspidi uurida õpetajate õppemeetodite kasutamist vaatluse teel ja õpetajate IKT kasutamist õpilaste hinnangute alusel. Kuna teadaolevalt ei ole Eestis varem erinevate karakteristikutega kutsekooli õpetajate tegevusi uuritud, siis võivad uurimistulemusena saadud erinevused olla aluseks edasiste uurimuste läbiviimiseks. Käesoleva töö praktiliseks väärtuseks võib lugeda asjaolu, et saadud töö tulemusi saab kasutada uuritud kutsekoolide õppe- ja kasvatustöö arendamisel ning õpetajate koolitamisel.



### Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, millised on erinevused kutsekoolis töötavate erinevate karakteristikutega õpetajate hinnangutes, mis on antud oma tegevusi õpetamisel väljendavatele väidetele. Uurimuses osales 148 erinevate karakteristikutega (haridus, pedagoogiline haridus, tööstaaž, vanus ja sugu) kutse- ja üldharidusaine õpetajat 13-st kutsekoolist.

Antud uurimuses kasutatud ankeet koostati kahe varem Eestis läbi viidud uurimuses (Säälik et al., 2013; Tiisvelt 2013) kasutatud ankeetide ja Prei (2013) IKT vahendite koolis kasutamise alase uurimuse põhjal.

Faktoranalüüsi tulemusena saadi 6-faktoriline faktormudel, mille faktorid nimetati järgmiselt: „positiivsed suhted klassiga“, „IKT kasutamine“, „hindamine ja õppemeetodid“, „reeglitest kinnipidamine“, „sund ja rangus“ ja „mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel“.

Uurimise tulemustest selgus, et kutsekooli ja üldaineõpetajate hinnangute vahel esines statistiliselt olulisi erinevusi kahe faktori „IKT kasutamine“ ja „hindamine ja õppemeetodid“ korral. Mõlema faktori puhul olid kutseõpetajate hinnangud kõrgemad võrreldes üldaineõpetajate hinnangutega. Erineva haridustasemega õpetajate hinnangute võrdlemisel selgus, et bakalaureusekraadile vastava haridusega õpetajate hinnangud olid võrreldes magistrikraadiga õpetajate hinnangutega kõrgemad faktori „hindamine ja õppemeetodid“ puhul. Magistrikraadiga õpetajate hinnangud olid võrreldes bakalaureusekraadiga õpetajate hinnangutega kõrgemad faktori „sund ja rangus“ puhul. Erineva pedagoogilise haridusega õpetajate hinnanguid võrreldes selgus, et statistiliselt olulisi erinevusi esines faktorite „reeglitest kinnipidamine“ ja „sund ja rangus“ korral.

Edaspidi vajaks uurimist kutsekooli õpetajate IKT kasutamisega seonduv ning hindamise ja õppemeetodite kasutamise valdkonnad, et täpsustada erinevuste põhjuseid.

Märksõnad: *Õpetaja tegevused, õpikeskkond, õppemeetodid, IKT kasutamine, hindamine ja tagasiside, enesehinnangud.*

Comparison of the self-perceptions of vocational school teachers concerning the statements describing their activities at teaching on the example of 13 vocational schools

### Summary

The aim of this Master's thesis is to ascertain what are the differences of the self-perceptions of vocational school teachers with different characteristics concerning the statements about their activities at teaching. The survey involved 148 teachers of vocation and teachers of subjects of general education having different characteristics (education, pedagogical education, period of work qualification, age and sex) from 13 vocational schools.

The questionnaire used in this survey was composed on the basis of two earlier questionnaires used in the surveys conducted in Estonia (Säälük et al., 2013; Tiisvelt 2013) and the questionnaire about the use of information and communication technology at school by Prei (2013).

As the result of the factor analysis, a 6-factor factor model was gained the factors of which were named as follows: "positive relationships with class", "use of information and communication technology", "assessment and teaching methods", "observance of the rules", "compulsion and rigourness" and "non-verbal behaviour at calling students to order".

The survey ascertained that there are statistically essential differences between the self-perceptions of the teachers of vocation and the teachers of subjects of general education in two factors "use of information and communication technology" and "assessment and teaching methods". In both factors, the self-perceptions of the teachers of vocation were higher than the self-perceptions of the teachers of subjects of general education. When comparing the self-perceptions of the teachers with different education level, it came out that the self-perceptions of the teachers having the education corresponding to the Bachelor's level degree had higher self-perceptions than the teachers having the Master's level degree in "assessment and teaching methods". The self-perceptions of the Master's level degree were higher than the self-perceptions of the teachers having the Bachelor's level degree in "compulsion and rigourness". When comparing the self-perceptions of the teachers with different pedagogical education, it was ascertained that statistically essential differences can be found in the case of the factors "observance of the rules" and "compulsion and rigourness".

In the future, the spheres of the use of information and communication technology as well as the use of teaching methods should be researched in order to specify the reasons of differences.

Key words: *teacher's activities, learning environment, teaching methods, use of information and communication technology, assessment and feedback, self-perceptions.*

### **Tänuõnad**

Täna haridusteaduste instituudi hariduskorralduse magistriõppekava programmijuhti Merle Taimalut ja kutseõpetaja programmijuhti Piret Luike asjalike nõuannete eest ja toetuse eest. Täna uuringus osalenud kutsekoolide juhtkondi, kes andsid nõusoleku oma koolide uurimuse läbiviimiseks ja õpetajad, kes osalesid uuringus.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

**Kasutatud kirjandus**

- Acar, F. E., & Kiliç, A. (2011). Secondary-school teachers' questioning activities in learning-teaching process. *Education*, 132(1), 173–184.
- Ajaja, O. P., & Eravwoke, O. U. (2013). Teachers' Characteristics and Science Teachers' Classroom Behaviour: Evidence From Science Classroom Surveys. *US-China Education Review*, 3(1), 36–53.
- Alkandari, N. (2012). Students' communication and positive outcomes in college classrooms. *Education*, 133(1), 19–30.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277–290.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006) *The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. European Schoolnet. Külastatud aadressil [http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/ict\\_impact\\_report\\_0.pdf](http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/ict_impact_report_0.pdf).
- Beaula, A., & Raja, D. H. (s.a.) How Does ICT Facilitate Extending Teaching Competence? *The Journal for English Language & Literary Studies*, 2 (1), 106 -115. Külastatud aadressil: [http://www.tjells.com/article/368\\_BEAULAH.pdf](http://www.tjells.com/article/368_BEAULAH.pdf).
- Brown, D. F. (2004). Urban Teachers' Professed Classroom Management Strategies: Reflections of Culturally Responsive Teaching. *Urban Education*, 39(3), 266–289.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 968–978.
- Carioca, V., Rodrigues, C., Saśde, S., Kokosowski, A., Harich, K., Sau-Ek, K., Georgogianni, N., Levy, S., Speer, S., & Pugh, T. (2009). Model for evaluating teacher and trainer competences. *European journal of vocational training*, 47(2), 103–124.
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing Inclusion in the Secondary Vocational and Academic Classrooms: Strengths, Needs, and Recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26–42.

- Comadena, M. E., Hunt, S. K., & Simonds, C. J. (2007). The Effects of Teacher Calrity, Nonverbal Immediacy, and Caring on Student Motivation; Affective and Cognitive Learning. *Communication Reasearch Reports*, 24(3), 241–248.
- Çubukçu, Z. (2012). Teachers' evaluation of student-centered learning environments. *Education*, 133(1), 49–66.
- De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(6), 637–653.
- Deiro, J. A. (2003). Do Your Students Know You Care? *Educational Leadership*, 60(6), 60–62.
- Eesti kutseharidussüsteemi arengukava 2009–2013*. (2009). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9381>.
- Fan, F.A. (2012). Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teacher & Teaching*, 18(4), 483–490.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Frymier, B. A. & Houser, L. M. (2000) The teacher–student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49 (3), 207-219.
- Gagnè, M., & Driscoll, M.P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikool.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). ICT in Collaborative Learning in the Classrooms of Primary and Secondary Education. *Comunicar*, 21(42), 65–74.
- Gavriel, J. (2013). Assessment for learning: a wider (classroom-researched) perspective is important for formative assessment and self-directed learning in general practice. *Education for Primary Care*, 24, 93-96.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedbacck. *Review of Educational Research*, 77(1), 811–12.

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21–27.
- Herna'ndez, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 64(4), 489–502.
- Hernàndez, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 64(4), 489–502.
- Jepsen, C. (2005). Teacher characteristics and student achievement: evidence from teacher surves. *Journal of Urban Economics* 57, 302–319.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415–440.
- Kim, C.M., Kim, M.K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education* 29, 76–85.
- Kinta, G. (2011). The concept of learning outcomes in the latvian vocational education. *Problems of Education in the 21st Century*, 34, 64–78.
- Krips, H. (2011a). Õpetajate suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisioskused. *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis*, Vol. 13. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krips, H. (2011 b). *Konfliktidest ja suhtlemisostkustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: As Atlex.
- Krips, H. (2013). Õpetaja suhtlemiskompetentsusest ja selle arendamisest õpetajakoolituses. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, T. Õun (Toim). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses*. (lk. 83–102). Eesti: Ülikoolide Kirjastus.

- Krips, H., Lehtsaar, T., & Kukemelk, H. (2011). About the differences of self-perceptions, given by the teachers of art and the teachers of science and the male and female teachers to the statements of social competence. *US-China Education Review*, 8(6), 1–11.
- Krips, H., Siivelt, P. & Rajasalu, A. (2012). *Suhtlemine probleemsete õpilastega*. Tartu: Atlex.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education* 23, 1038–1050.
- Kunter, M., Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9(3), 231–251.
- Kutseõpetaja Kutsestandart*. (2008). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=8166>.
- Kyriakides, L. (2006). Measuring the learning environment of the classroom and its effect on cognitive and affective outcomes of schooling. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments: Worldviews* (369–408). River Edge, NJ, USA: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Lanka, A. (2009). VET Teachers in the Context of Professional Growth: Reality and Aspirations. *Vocational Education: Research & Reality*. 17, 96–105.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (4), 529-545.
- Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education* 58, 808–817.
- Luik, P. (2006). *Web-based learning or face-to-face teaching – preferences of Estonian Students*. Paper Presented at In: Engaging Pedagogies: AARE International Education



- Research Conference; Adelaide, Australia. Külastatud aadressil <http://www.aare.edu.au/data/publications/2006/lui06159.pdf>.
- Luik, P. (2007). Characteristics of drills related to development of skills. *Journal of Computer Assisted Learning* 23, 56–68.
- Luik, P., & Mikk, J. (2008). What is important in electronic textbooks for students of different achievement levels? *Computers & Education*, 50, 1483–1494.
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K., & Sepp, A. (2012). What Makes Good Teacher? Voices of Estonian Students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(1), 27–31.
- McBer, H. (2001). Research into Teacher Effectiveness. F. Banks, & A. S. Mayes (Toim), *Early Professional Development for Teachers* (lk.193–209). Great Britain: Thanet Press.
- Mikk, J., & Luik, P. (2003). Characteristics of multimedia textbooks that affect post-test scores. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 528–537.
- Mitchell, M.M., & Bradshaw, C.P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599–610.
- Morris, L. V. (2005). Faculty Responsibilities in Creating the Supportive Learning Environment. *Innovative Higher Education*, 29 (4), 253–255.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71 (2), 241–255.
- Mumcu, F. K., & Usluel, Y. K. (2010). ICT in Vocational and Technical Schools: Teachers' Instructional, Managerial and Personal Use Matters. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 98–106.
- Mundhenk, L. G. (2004). Toward an Understanding of What it Means to Be Student Centered: a New Teacher's Journey. *Journal of Management Education*, 28(4), 447–462.

- Nestor, M., & Nurmela, K. (2013). *Kutseharidus ja muutuv tööturg. Tööandjate uuringu lõpparuanne. Külastatud aadressil*  
<http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12286>.
- O'Connor, K.E. (2008). '‘You choose to care’': Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.
- OECD. (2011). *Learning from jobs: summary and policy messages*. Külastatud aadressil  
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/46972427.pdf>.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 1–22.
- Osgerby, J. (2013). Students' Perceptions of the Introduction of a Blended Learning Environment: An Exploratory Case Study. *Accounting Education*, 22 (1), 85 – 99.
- Perrotta, C. (2013). Do school-level factors influence the educational benefits of digital technology? A critical analysis of teachers' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 314-327.
- Pilli, E., & Õunpuu, M. (2012) *Väljundipõhine hindamine kutsekoolis*. Külastatud aadressil  
<http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Valjudipohine%20hindamine%20kutsekoolis.pdf>.
- Prei, E. (Koost). (2010). *Tiigrihüppe Sihtasutuse poolt finantseeritud IKT vahendite kasutusaktiivsus Eesti üldhariduskoolis*. Külastatud aadressil  
[http://oismae.tln.edu.ee/?get\\_file=1&files\\_id=20&id=1648](http://oismae.tln.edu.ee/?get_file=1&files_id=20&id=1648).
- Prei, E. (Koost). (2013). *IKT vahendite kasutusaktiivsus Eesti üldhariduskoolis*. Külastatud aadressil  
[http://www.innovatsioonikeskus.ee/sites/default/files/tekstifailid/Sihtgrupi\\_kysitus\\_2012\\_2.pdf](http://www.innovatsioonikeskus.ee/sites/default/files/tekstifailid/Sihtgrupi_kysitus_2012_2.pdf).
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106, (3), 225-236.

- Reinhold, M., & Vaher, K. (Koost.). (2013). *Kutsehariduse valdkonna statistika põhinäitajad 2012/13. Õppeaastal*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12336>.
- Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching & Teacher Education*, 26(4), 957-964.
- Rocca, K. A. (2004). College Student Attendance: Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *Communication Education*, 53(2), 185–195.
- Rogers, L., & Twidle, J. (2013). A pedagogical framework for developing innovative science teachers with ICT. *Research in Science & Technological Education*, 31(3), 227–251.
- Smith, K.A., Douglas, T. C., & Cox, M. F. (2009). Supportive Teaching and Learning Strategies in STEM Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2009,(117), 19-32.
- Säälk, Ü. (2012). Kooli ja klassi kliima, õpetaja-õpilase suhted, õpi- ja õpetamismeetodid ning õpetajate käitumine koolijuhi ja õpilaste hinnangute põhjal. J. Mikk, M. Kitsing, O Must, Ü.Säälk, K. Täht (Toim), *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne* (lk. 62–71). Külastatu aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11951>.
- Säälk, Ü., Mikk, J., Krips, H., & Kalk, K. (2013). Õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele antavate hinnangute seostest õpilaste õpihuvi ning õpieduga. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, T. Õun (Toim). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses*. (lk. 83–102).Eesti: Ülikoolide Kirjastus.
- Swinson, J., & Cording, M. (2002). Assertive Discipline in a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education Volume 29 2*), 72–75.
- Teresevičienė, M., & Miliušienė, M. (2009). Vocational Education Teachers' Attitude Towards Development of Assessment Skills. *Vocational Education: Research & Reality*, 17, 144 - 156.

- Thomas, C. E., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1994). The Association Between Immediacy and Socio-Communicative Style. *Communication Research Reports*, 11(1), 107 - 114.
- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Wang, Y. M. (2002). When Technology Meets Beliefs: Preservice Teachers' Perception of the Teacher's Role in the Classroom with Computers. *Journal of Research on Technology in Education*, 35 (1), 150–161.
- Wanzer, M. B., & McCroskey, J. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47(1), 43 - 52.
- Webber, K. L. (2011). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201–228.

**Lisa**

Lisa1. Ankeet

Lisa 2. Õpetajate hinnangute faktoranalüüsi tulemused

Lisa 3 Kutsekoolis töötavate erineva tööstaaziga õpetajate faktorite keskmised

Lisa 4. Kutsekoolis töötavate erinevas vanuses õpetajate faktorite keskmised

Lisa 5. Kutsekoolis töötavate meessoost ja naissoost õpetajate faktorite keskmised

## Lisa 1. Ankeet

Lugupeetud kutsekooli õpetaja!

Palun Teie abi teadusliku uuringu "Õpetaja tegevused õpetamisel" läbiviimisel. Selleks, et parandada õpetajate täiendkoolituse võimalusi esitatakse tulemused uuringus osalenud koolide juhtidele anonüümselt ja kokkuvõtvalt.

Küsitlusele vastates hinnake palun iga küsimust vastavalt sellele kas te toimite klassiruumis väites kirjeldatud viisil, vastates skaalal.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

Lugupidamisega

Reet Paatsi

Hariduskorralduse magistrant

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Tartu Ülikool

### Ankeet

1.Valige palun kool, kus töötate. (valikuvariantidest)

2.Arutan oma õpilastega läbi, kuidas toimub hindamine.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

3. Kaasan õpilased arutelusse selle üle, milline on hea töö/sooritus (näiteks erineva tasemega tööde võrdlemisse, hindamismudeli koostamisse vms).

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

4. Hindan õpilast, võrreldes tema sooritust/tööd ta eelmise sooritus(t)ega/töö(d)dega, et tuua välja, palju ta on arenenud/edasi läinud.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

5. Annan õpilasele tagasisidet nii, et ta saaks teada, kuidas oma sooritust/tööd paremaks muuta.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

6. Tutvustan õpilastele hindamismudelit/hindamiskriteeriume enne õppeülesande juurde asumist.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

7. Kasutan tunnis sageli uurimuslikke ja loovusel põhinevaid õppeülesandeid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

8. Loon klassiruumis sageli olukorra, kus küsijateks on õpilased.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

9. Kasutan tunnis sageli rühma- ja paaristööd.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

10. Õppeülesanneteks valin õpilastele teadmiste ja oskuste kontrollil põhinevaid ülesandeid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

11. Kulutan aega tunnis peamiselt õppematerjali selgitamisele.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

12. Küsin õpilaste käest, kas on asju, mida nad tahaksid õpingute käigus muuta.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

13. Küsin õpilastepoolseid arvamusi, näiteid jm. selleks et nende abil ainet paremini selgitada.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

14. Toon tunnis näiteid, et muuta oma juttu tunnis huvitavamaks.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

15. Küsin õpilastelt küsimusi, mis aitavad mõista kuidas õpilased said õpetatavast aru.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

16. Märkan tunnis õpilaste emotsioone.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

17. Räägin tunnis õpilastega rahulikult.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

18. Räägin õpilastega tunnis sõbraliku hääletooniga.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

19. Vaatan õpilastele silma, kui nendega räägin.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

20. Tunnustan ja kiidan oma õpilasi.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

21. Julgustan õpilasi noogutamisega, kui nad vastavad.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

22. Loon positiivseid suhteid kogu klassiga.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

23. Tõstan häält, et paika panna õpilane, kes tunnis korda rikub.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

24. Sunnin õpilasi, et nad teeksid tunnis seda, mida tuleb teha.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

25. Käitun tunnis õpilastega rangelt.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

26. Selgitan õpilastele järjekindlalt reegleid.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

27. Järgin järjekindlalt, et kehtestatud reeglitest kinni peetakse.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

28. Kutsun õpilasi pilguga korrale.



1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

29. Kasutades kehakeelt/miimikat näitan välja oma hukkamõistu, et mõjutada õpilast, kes pahatahtlikult korda rikub.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

30. Kontrollin olukorda ja olen rahulik ka siis kui õpilased käituvad ebaviisakalt või ei kuuletu.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

31. Räägin õpilasega, kes pahatahtlikult korda rikub, asjalikult kui võrdne võrdsega tehtud teost ja selle tagajärgedest.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

32. Kasutan klassis õpetamisel esitlusprogramme (*Powepoint*, *Prezi* jt).

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

33. Lisan oma esitlusse efekte (animatsioonid, hüperlingid, helid jt.), et seda huvitavamaks muuta.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

34. Õppilaste kontrollimiseks kasutan arvutipõhiseid teste.

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

35. Kasutan õpetamisel e-õppekeskkondi (*Moodle* jt).

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

36. E-õppekeskkonnas kasutan aktiivseid õppemeetodeid (grupitöö jt).

1	2	3	4	5
Pole üldse õige				Täiesti õige

37. Töötan koolis

- ☐ Üldaineõpetajana
- ☐ Kutseõpetajana
- ☐ Nii üldaine- kui kutseõpetajana

38. Minu haridus

- ☐ Keskharidus
- ☐ Bakalaureuse kraad või sellele vastav haridus
- ☐ Magistrikraad või sellele vastav haridus
- ☐ Doktori kraad või sellele vastav haridus

39. Minu pedagoogiline haridus

- ☐ Mul puudub pedagoogiline haridus
- ☐ Olen läbinud pedagoogika kursuse (ka. kutsepedagoogika kursus)
- ☐ Oman bakalaureusekraadi pedagoogikas
- ☐ Oma magistrikraadi pedagoogikas
- ☐ Oman doktorikraadi pedagoogikas

40. Minu tööstaaž õpetajana

- ☐ 0,5 – 5 aastat
- ☐ 6 – 10 aastat
- ☐ 11 – 15 aastat
- ☐ 16 – 20 aastat
- ☐ 21 – 25 aastat
- ☐ 26 – 30 aastat
- ☐ 31 ja enam aastat

41. Minu vanus

- ☐ 29 aasta ja vähem aastat
- ☐ 30 – 39 aastat
- ☐ 40 – 49 aastat
- ☐ 50 – 59 aastat
- ☐ 60 ja enam aastat

42. Minu sugu

- ☐ Mees
- ☐ Naine

Aitäh!

## Lisa 2. Õpetajate hinnangute faktoranalüüsis tulemus

Tabel 10. Õpetajate hinnangute faktoranalüüsi tulemus

Tunnuse nimetus	Kommunaliteet	Faktorid					
		1	2	3	4	5	6
Räägin õpilastega tunnis sõbraliku hääletooniga	0,60	0,73					
Loon positiivsed suhted kogu klassiga.	0,58	0,71					
Räägin tunnis õpilastega rahulikult.	0,56	0,70					
Kontrollin olukorda ja olen rahulik ka siis kui õpilased käituvad ebaviisakalt või ei kuuletu.	0,53	0,62					
Tunnustan ja kiidan oma õpilasi.	0,61	0,62		0,43			
Vaatan õpilastele silma, kui nendega räägin	0,55	0,49					0,45
Kasutan õpetamisel e-õppekeskkondi (moodle jt).	0,72		0,83				
E-õppekeskkonnas kasutan aktiivseid õppemeetodeid (grupitöö jt).	0,72		0,80				
Õpilaste kontrollimiseks kasutan arvutipõhiseid teste	0,61		0,72				
Lisan oma esitlusse efekte (animatsioonid, hüperlingid, helid, jt.), et seda huvitavamaks muuta.	0,51		0,57				
Kasutan klassis õpetamisel esitlusprogramme (powepoint, prezi jt).	0,61		0,54			0,43	
Hindan õpilast, võrreldes tema sooritust/tööd ta eelmis(t)e sooritus(t)ega/töö(de)ga, et tuua välja, palju ta on arenenud / edasi läinud.	0,53			0,71			
Kaasan õpilased arutelusse selle üle, milline on hea töö/sooritus (näiteks erineva tasemega tööde võrdlemisse, hindamismudeli koostamisse vms).	0,60			0,68			
Loon klassiruumis sageli olukorra, kus küsijateks on õpilased.	0,48			0,63			
Kasutan tunnis uurimuslikke ja loovusel põhinevaid õppeülesandeid.	0,49	0,41		0,53			
Tutvustan õpilastele hindamismudelit / hindamiskriteeriume enne õppeülesande juurde asumist.	0,53			0,46	0,44		

Järgin järjekindlat, et kehtestatud reeglitest kinni peetakse.	0,69				0,81		
Selgitan õpilastele järjekindlalt reegleid.	0,67				0,72		
Tõstan häält, et paika panna õpilane, kes tunnis korda rikub.	0,51					0,69	
Sunnin õpilasi, et nad teeksid tunnis seda, mida tuleb teha.	0,55					0,61	
Käitun tunnis õpilastega rangelt	0,55				0,45	0,50	
Kasutades kehakeelt/miimikat näitan välja oma hukkamõistu, et mõjutada õpilast, kes pahatahtlikult korda rikub.	0,79						0,86
Kutsun õpilasi pilguga korrale.	0,80						0,83
Kirjeldusvõime		13,36	11,49	9,95	8,59	8,43	8,16
Reliaablus ( <i>Chronbach'i alfa</i> )		0,77	0,75	0,68	0,72	0,66	0,77
Kaiser-Meyer-Olkin = 0,691							

### Lisa 3 Kutsekoolis töötavate erineva tööstaažiga õpetajate faktorite keskmised

Tabel 11. Kutsekoolis töötavate erineva tööstaažiga õpetajate faktorite keskmised

Õpetaja tööstaaž aastates	*Faktor 1		*Faktor 2		*Faktor 3		*Faktor 4		*Faktor 5		*Faktor 6	
	Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD	Kesk väärtus	SD
0,5 – 5	4,51	0,36	3,24	1,10	3,94	0,54	3,58	0,76	2,84	0,93	3,24	1,03
6 – 10	4,45	0,38	2,82	0,94	3,87	0,57	3,84	0,82	2,91	0,84	3,67	0,94
11 - 15	4,40	0,71	2,98	0,58	3,97	0,76	3,62	0,94	3,09	0,80	3,44	1,07
16 - 20	4,40	0,48	3,19	0,86	3,79	0,57	3,75	0,79	2,94	0,68	3,19	0,93
21 - 25	4,47	0,37	2,71	0,80	4,06	0,65	3,96	0,63	3,18	0,55	3,23	1,22
26 - 30	4,42	0,45	3,14	0,88	3,75	0,61	3,74	0,82	3,25	0,75	3,83	0,94
31 ja enam	4,37	0,43	2,76	0,77	3,73	0,55	3,70	0,97	3,07	0,74	3,77	1,02

\*Faktor 1- „positiivsed suhted klassiga“

\*Faktor 2- „IKT kasutamine“

\*Faktor 3- „hindamine ja õppemeetodid“

\*Faktor 4- „reeglitest kinnipidamine“

\*Faktor 5- „sund ja rangus“

\*Faktor 6- „mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel“

#### Lisa 4. Kutsekoolis töötavate erinevas vanuses õpetajate faktorite keskmised

Tabel 11. *Kutsekoolis töötavate erinevas vanuses õpetajate faktorite keskmised*

Õpetajate vanus aastates	*Faktor 1		*Faktor 2		*Faktor 3		*Faktor 4		*Faktor 5		*Faktor 6	
	Kesk	SD	Kesk	SD	Kesk	SD	Kesk	SD	Kesk	SD	Kesk	SD
29 ja vähem	4,50	0,31	3,30	1,27	4,13	0,51	4,00	0,89	2,80	1,02	3,25	1,41
30 – 39	4,33	0,73	3,03	0,91	3,75	0,86	3,98	0,85	2,93	0,99	3,41	1,18
40 – 49	4,50	0,35	2,84	0,86	4,01	0,52	3,73	0,77	3,01	0,67	3,35	1,01
50 – 59	4,45	0,41	3,06	0,85	3,87	0,54	3,60	0,85	3,08	0,80	3,66	0,97
60 ja enam	4,30	0,50	2,92	0,71	3,61	0,56	3,68	0,83	3,12	0,63	3,58	0,83

\*Faktor 1- „positiivsed suhted klassiga“

\*Faktor 2- „IKT kasutamine“

\*Faktor 3- „hindamine ja õppemeetodid“

\*Faktor 4- „reeglitest kinnipidamine“

\*Faktor 5- „sund ja rangus“

\*Faktor 6- „mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel“

## Lisa 5. Kutsekoolis töötavate meessoost ja naissoost õpetajate faktorite keskmised

Tabel 13. *Kutsekoolis töötavate meessoost ja naissoost õpetajate faktorite keskmised*

Faktor	Meessoost õpetajad		Naissoost õpetajad	
	Keskväärtus	SD	Keskväärtus	SD
Positiivsed suhted klassiga	4,35	0,38	4,47	0,50
IKT kasutamine	2,98	1,07	2,99	0,77
Hindamine ja õppemeetodid	3,86	0,59	3,87	0,62
Reeglitest kinnipidamine	3,71	0,85	3,74	0,82
Sund ja rangus	2,97	0,77	3,05	0,79
Mitteverbaalne käitumine õpilase korralekutsumisel	3,28	1,03	3,06	1,01

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Leelo Tiisvelt (sünnikuupäev 11.08.1957)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluse võrdlus“, mille juhendajad on Maria Jürimäe ja Heiki Krips,
  - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.05.2013